

# MASTER'S THESIS

**Van Professional naar Onderwijsprofessional**

**Een ontwerponderzoek naar de curriculumontwikkeling van de Educatieve  
Graduaatsopleiding voor zij-instromers**

Beunckens, I.

**Award date:**  
2018

[Link to publication](#)

## **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

## **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



## **Van Professional naar Onderwijsprofessional**

Een ontwerponderzoek naar de curriculumontwikkeling van de Educatieve Graduaatsopleiding  
voor zij-instromers

## **From Expert to Teaching Expert**

A design research on the development of a teacher education program for second career teachers

Indra Beunckens

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Begeleiders: Marie Evens (PXL) Steven Verjans (OU)

Beoordelaar: Jo Boon (OU)

Datum: 04/12/2018

## Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting	4
Summary	5
1. Inleiding	6
1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek	6
1.2 Theoretisch kader	6
1.2.1 Zij-instromers	7
1.2.2 Graduaatsopleiding	8
1.2.3 Curriculum	9
1.2.4 Curriculumontwikkeling	10
1.3 Onderzoeksvraag	12
2. Methode	14
2.1 Analyse- en exploratiefase	15
2.1.1 Ontwerp	15
2.1.2 Participanten	16
2.1.3 Materialen	16
2.1.4 Procedure	16
2.1.5 Data-analyse	16
2.2 Ontwerp- en constructiefase	17
2.2.1 Ontwerp	17
2.2.2 Participanten	17
2.2.3 Materialen	18
2.2.4 Procedure	18
2.2.5 Data-analyse	19
2.3 Evaluatie- en reflectiefase	19
2.3.1 Ontwerp	19
2.3.2 Participanten	20
2.3.3 Materialen	20

2.3.4 Procedure	21
2.3.5 Data-analyse	21
3. Resultaten	22
3.1 Analyse- en exploratiefase	22
3.2 Ontwerp- en constructiefase	24
3.2.1 Ontwerpproces	24
3.2.2 Ontwerpproduct	25
3.3 Evaluatie- en reflectiefase	27
3.3.1 Voorwaarden voor de start	27
3.3.2 Ontwerpproces	28
3.3.3 Persoonlijke professionalisering	31
3.3.4 Eindproduct	32
4. Conclusie en discussie	34
4.1 Ontwikkeling van het praktijkproduct	34
4.2 Formulering van ontwerpprincipes	35
4.3 Suggesties voor vervolgonderzoek	37
4.4 Conclusie	38
Referenties	39
Bijlagen	46
Bijlage 1. Discussieleidraden	46
Bijlage 2. Prototypes	50
Bijlage 3. Beslissingsmatrix	58
Bijlage 4. Organisatie focusgroep studenten	59
Bijlage 5. Iteratief ontwerpproces	62
Bijlage 6. Interviewleidraad	63
Bijlage 7. Script analyse interviews	64
Bijlage 8. Toekomstige actiepunten	65

## Samenvatting

Toekomstige leerkrachten voor technische en praktijkvakken met minstens drie jaar werkervaring kunnen vanaf september 2019 een Educatieve Graduaatsopleiding aan de hogeschool volgen. In dit onderwijskundig ontwerponderzoek staan ontwerp- en onderzoeksactiviteiten naast elkaar. Het eerste doel is het ontwerp van een praktijkproduct, namelijk het curriculum van de Educatieve Graduaatsopleiding. Dit werd ontwikkeld via een iteratief proces van analyse, prototype-ontwerp, evaluatie en revisie. Tijdens dit proces nam een heterogeen samengesteld designteam een centrale rol in en worden diverse stakeholders (studenten, lectoren en werkveldvertegenwoordigers) betrokken. Het tweede doel is om aan de hand van interviews met de leden van het designteam ontwerpprincipes te genereren die van nut kunnen zijn voor andere curriculumontwikkelaars. Het onderzoek is verlopen volgens de stappen van onderwijskundig ontwerponderzoek van McKenney en Reeves (2012), waarin vertrokken werd vanuit een behoefte- en contextanalyse om de ontwerpvereisten van de overheid, hogeschool en lectoren in kaart te brengen. Deze vereisten werden in een beslissingsmatrix geplaatst die in de volgende fase ingezet kon worden ter beoordeling van de curriculaire prototypes. Vervolgens werden tijdens de ontwerp- en constructiefase verschillende prototypes van het curriculum ontwikkeld op basis van beschikbare literatuur en formatieve evaluatie door het designteam en verschillende stakeholders. Dit resulteerde in een programma met vier clusters: startcompetent, pedagogisch competent, didactisch competent en professioneel competent. Naast het programma zelf, heeft het onderzoek ook aanbevelingen voor soortgelijk ontwerpgericht onderzoek opgeleverd. Deze aanbevelingen zijn samen te vatten in vier suggesties voor curriculumontwikkeling: (a) zorg voor een goed begrip van de concrete context, (b) stel een heterogeen designteam samen dat gedurende het ontwerpproces in interactie gaat met diverse stakeholders, (c) werk volgens prototyping en start daarbij met explorerende prototypes van de instellingen afzonderlijk en (d) ga tijdens het curriculumontwerp niet enkel productgericht maar ook onderzoekend te werk.

## Summary

Future teachers for technical and practical subjects with at least three years of work experience can become teachers by an Associate Degree of Education, starting from September 2019. In this educational design research, design and research activities coexist. The first goal is the design of the program of the Associate Degree of Education. This curriculum was developed by an iterative process of analysis, prototype design, evaluation and revision. A heterogeneously composed design team took the lead in this process that also involved various stakeholders (students, lecturers and work field representatives). The second goal is to generate design principles that can be of use to other curriculum developers. These principles are developed through interviews with the members of the design team. This research was conducted according to the steps of educational design research by McKenney and Reeves (2012). It was based on a needs and context analysis to map out the design requirements of the government and the university college. These requirements were listed in a decision matrix that was used in the next phase to assess the curricular prototypes. Subsequently, during the design and construction phase, different prototypes of the curriculum were developed based on literature and formative evaluation by the design team and various stakeholders. This resulted in a program with four clusters: start competent, pedagogically competent, didactically competent and professionally competent. In addition to the program itself, this research has also contributed to the articulation of design principles for similar design-oriented research. These recommendations can be summarized in four suggestions for curriculum development: (a) ensure a good understanding of the specific context; (b) create a heterogeneous design team that interacts with various stakeholders during the design process; (c) work according to prototyping and start with explorative prototypes of the institutions separately and (d) pay attention to the process of curriculum development, not only to the product.

## **1. Inleiding**

### **1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek**

In de lerarenopleiding worden toekomstige generaties leerkrachten opgeleid, die op hun beurt medebepalend zullen zijn voor de toekomst van het onderwijs. In 2016 werd in Vlaanderen een hervorming aangekondigd met als doel de opleiding en bijgevolg ook het lerarenberoep aantrekkelijker te maken (Vlaamse Regering, 2016a, 2016b). Naar aanleiding hiervan komt er een Educatieve Graduaatsopleiding voor kandidaat-leraren in technische en praktijkvakken met minstens drie jaar relevante praktijkervaring, waarin bijvoorbeeld een bakker met drie jaar ervaring leraar voor het vak bakkerij kan worden (Vlaamse Regering, 2016b; VLOR, 2016). Voorafgaand aan de implementatie dient het opleidingsprogramma in de vorm van een Toets Nieuwe Opleiding (TNO) ingediend te worden bij de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). Pas na goedkeuring kan de nieuwe opleiding ingericht worden (NVAO, 2009).

Dit onderzoek gaat over het curriculumontwerp van de Educatieve Graduaatsopleiding door een Vlaamse hogeschool in samenwerking met twee centra voor volwassenenonderwijs. Deze instellingen hebben de opdracht gekregen om gezamenlijk de krachtlijnen voor de nieuwe opleiding vorm te geven. Een designteam waarin de verschillende instellingen vertegenwoordigd zijn, heeft aan de hand van een ontwerponderzoek het curriculum vormgegeven. Dit uiteindelijke curriculum moet aan een aantal voorwaarden voldoen. Ten eerste werden de krijtlijnen voor de opleiding vanuit het Vlaamse beleidsniveau voorgeschreven. Ten tweede moest het programma passen binnen het bestaande organisatorisch kader van de hogeschool. Ten derde dienden de curriculumontwikkelaars rekening te houden met de eigenheid van de doelgroep. Om tot een passend ontwerp te komen dat afgestemd is op de concrete context, heeft het designteam de stakeholders op verschillende momenten tijdens het ontwerpproces betrokken (Clarke & Dede, 2009; McKenney & Reeves, 2013).

De ontwikkeling van dit curriculum komt voort uit en leidt tot een aantal ontwerpprincipes (Anderson & Shattuck, 2012; McKenney & Reeves, 2012). Het doel van deze studie is bijgevolg tweeledig. Enerzijds wordt er op collaboratieve en iteratieve wijze een praktijkproduct ontwikkeld in de vorm van het curriculum van de Educatieve Graduaatsopleiding. Anderzijds resulteert dit ontwerponderzoek in ontwerpprincipes die voor andere graduaatsopleidingen aan hogescholen richtinggevend kunnen zijn in de eigen curriculumontwikkeling.

### **1.2 Theoretisch kader**

Omdat dit onderzoek zich richt op de ontwikkeling van het curriculum van de Educatieve Graduaatsopleiding voor zij-instromers, worden in dit onderdeel de concepten zij-instromers, graduaatsopleiding, curriculum en curriculumontwikkeling verklaard. Deze begrippen geven respectievelijk een antwoord op de vragen voor wie, waartoe en hoe het programma van de Educatieve

Graduaatsopleiding ontwikkeld wordt. Deze inzichten zullen bijgevolg van nut zijn in de vormgeving van het onderzoeksproces en het curriculumproduct.

### **1.2.1 Zij-instromers**

Naar aanleiding van een nakend lerarentekort is men genoodzaakt steeds meer verschillende doelgroepen aan te trekken in de lerarenopleidingen (Snoek, Kool, & Walraven, 2016). Zij-instromers zijn studenten die aan een opleiding beginnen nadat ze werkervaring opgedaan hebben (Tigchelaar, 2003). Deze doelgroep verschilt op een aantal vlakken van generatiestudenten. In wat volgt worden vijf verschillen en daarbij horende uitdagingen voor de curriculumontwikkeling geformuleerd.

Ten eerste hebben zij-instromers doorgaans een meer uitgesproken intrinsieke motivatie dan generatiestudenten. De meerderheid kiest voor de opleiding om hun vakkennis en werkervaring door te geven aan jongeren (Chin & Young, 2007; Powers, 2002; Richardson & Watt, 2005). Hun motivatie zal tijdens de opleiding de kwaliteit van hun leerproces bevorderen (Donche, Delvaux, & Van Petegem, 2000). Helaas kunnen deze positieve verwachtingen ook indruisen tegen de onderwijspraktijk. Zij-instromers worden vaker dan andere studenten geconfronteerd met een praktijkschok (Schwab, 2002). Het is daarom van belang om binnen de opleiding de motivatie te bewaken, bijvoorbeeld door de waarde van leerinhouden en -activiteiten te benadrukken. Voorts moeten de studenten de kans krijgen om de onderwijspraktijk op een geleidelijke manier te exploreren (Gijbels, Donche, Van den Bossche, & Vanthournout, 2014; Tigchelaar, Brouwer, & Korthagen, 2003).

Ten tweede beschikken zij-instromers dankzij hun werkervaring over bepaalde vaardigheden zoals communiceren, problemen oplossen, organiseren en technische vaardigheden die generatiestudenten veelal nog moeten ontwikkelen tijdens hun studie (Chambers, 2002; Mayotte, 2003; Schwab, 2002). Volgens Mayotte (2003) kunnen deze vaardigheden een positief effect hebben tijdens hun opleiding en hun latere job. Niet alle studenten zetten echter eerder verworven vaardigheden automatisch in de onderwijscontext in. Bovendien kan de invulling ervan verschillen. Denk bijvoorbeeld aan ICT-gebruik waaraan binnen het bedrijfsleven andere verwachtingen gekoppeld kunnen zijn dan in het onderwijs. De transfer van eerder verworven vaardigheden naar de onderwijscontext zal dus bewaakt en indien nodig begeleid moeten worden (Tigchelaar e.a., 2010).

Ten derde beschikken zij-instromers bij de start van de opleiding reeds over vakinhoudelijke expertise of 'the wisdom of practice itself'. Door deze voorkennis en -ervaring kunnen zij-instromers hun leerlingen heel wat concrete voorbeelden en een realistische blik op hun toekomstige werksituatie bieden (Chambers, 2002; Schwab, 2002; Shulman, 2013; Tigchelaar e.a., 2003). Deze voorkennis kan het functioneren van de (student)leraar en bijgevolg het leren van de leerlingen bevorderen (Proweller & Mitchener, 2004; Wilkins & Comber, 2015). In de conceptnota uit dit zich in een pleidooi voor de inrichting van verschillende vakdidactieken om maximaal aan te sluiten bij het vakgebied van de student (Vlaamse Regering, 2016b). Niet alle eerder verworven kennis en vaardigheden zijn immers



waardevol in het onderwijs en bovendien kan binnen de schoolcultuur een andere aanpak verwacht worden dan men gewoon is (Tigchelaar e.a., 2003).

Ten vierde geven zij-instromers tijdens hun leerproces meer blijk van autonomie dan generatiestudenten wat zich uit in meer zelfvertrouwen, meer verantwoordelijkheid willen opnemen en een voorkeur voor zelfgestuurd leren. Een mogelijk nadeel hierbij is dat ze moeilijk kunnen omgaan met hun status als ‘beginner’ (Haggard, Slostad, & Winterton, 2006; Knowles e.a., 2012; Tigchelaar e.a., 2003). In het opleidingsprogramma kan bijgevolg best ruimte zijn voor autonomie en zelfsturing, wat aansluit bij de zelfdeterminatietheorie, die autonomie als één van de drie basisprincipes van motivatie centraal stelt. Dit pleit in het voordeel van een leertraject waarin de student actief betrokken wordt en er ruimte is voor persoonlijke keuzes van studenten op het vlak van inhoud en planning (Deci & Ryan, 2000; Knowles e.a., 2012; Merriam & Bierema, 2014; Niemiec & Ryan, 2009).

Ten vijfde combineren de meeste zij-instromers de lerarenopleiding met een job en gezin, in tegenstelling tot generatiestudenten die doorgaans voltijds studeren (Gijbels e.a., 2014; Powers, 2002; VLUHR, 2012). De planning van lesmomenten ’s avonds en in het weekend kan hieraan tegemoet komen. Met behulp van ICT kan de opleiding meer flexibel en toegankelijk gemaakt worden door het leren deels los te koppelen van tijd en ruimte. Een systeem van blended leren waarin een deel van de opleiding in contactonderwijs en een ander deel in afstandsonderwijs doorlopen wordt, geeft de studenten de mogelijkheid om gedeeltelijk zelf te beslissen waar en wanneer hij zijn studie organiseert. Voor studenten die tewerkgesteld zijn in het onderwijs kan voor de praktijkcomponent werkplekleren georganiseerd worden in een LIO-traject (Bouverne-De Bie, 2014; CLB, z.d.; Vlaamse Regering, 2016b). LIO staat voor ‘Leraar In Opleiding’ wat impliceert dat studenten, die voor een bepaalde omvang en duur als leraar aangesteld zijn in een school, de praktijkcomponent van de lerarenopleiding in werkplekleren vervullen.

### **1.2.2 Graduaatsopleiding**

De Vlaamse Educatieve Graduaatsopleiding heeft als doel om vanaf september 2019 zij-instromers op te leiden tot leraar op niveau 5 van de kwalificatiestructuur. In deze opleiding leren zij-instromers de praktische en instrumentele vaardigheden die bij het beroep van de leraar horen. Het kwalificatieraamwerk voorziet in een beschrijving van acht opeenvolgende onderwijsniveaus, waarin de laatste vier niveaus gereserveerd zijn voor het hoger onderwijs. In alle landen bestaat het bachelor-mastersysteem op niveau 6 en 7, aangevuld met het doctoraatsniveau 8. De leerresultaten per fase worden beschreven met behulp van de Dublin Descriptoren. In verschillende EU-landen is de bachelor het eerste erkende niveau binnen het hoger onderwijs, hoewel in 2005 overeengekomen is dat een land vrijblijvend mag beslissen om voorafgaand aan de bachelor een ‘intermediate level’ in te richten (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005; Daale, 2007; European Ministers Responsible for Higher Education, 2005).

De beleidsnota van 2004-2009 was in Vlaanderen het startschot van een debat over de ontwikkeling van een samenhangend kader voor opleidingen in het grensgebied tussen het secundair en hoger onderwijs. Op dat moment bestonden er in deze ‘tussenzone’ het zevende jaar BSO (en in beperkte mate KSO/TSO), de vierde graad voor verpleegkunde en het hoger onderwijs voor sociale promotie (Van Damme, Van Landeghem, & Pustjens, 2007; Vlaamse Regering, 2005). In Vlaanderen werd beslist om een volwaardig niveau 5 in te richten dat het huidige hoger beroepsonderwijs, zoals het nu bestaat in de centra voor volwassenenonderwijs, uitbouwt tot een volwaardig onderdeel van het hoger onderwijs (graduaat). Men beoogt hierbij een democratisering van het hoger onderwijs dankzij een verbreding van de studiekeuzemogelijkheden (Vlaamse Regering, 2016a). Bovendien is er een inhoudelijke nood aan een extra niveau in het hoger onderwijs. De regering stelt “dat de arbeidsmarkt nood heeft aan werknemers die praktijkkennis, goed inzicht en verantwoordelijkheidszin hebben en daarnaast goed kunnen samenwerken. Een werknemer met enkel een diploma secundair onderwijs bezit deze competenties niet altijd, terwijl een bachelor vaak meer verantwoordelijkheden wil” (Vlaamse Regering, 2018a, p.7).

### **1.2.3 Curriculum**

Een curriculum is een beschrijving van hoe leren gepland en begeleid wordt in een onderwijskundige context (McKenney & Reeves, 2012; Thijs & Van Den Akker, 2009). Het kan op verschillende aggregatieniveaus beschreven worden (Valcke, 2010; Van Den Akker, 2003). Op macroniveau bevindt zich het Vlaamse niveau waarvoor in 2008 nieuwe competentieprofielen voor leraren in de verschillende onderwijsniveaus vastgelegd werden (Vlaamse Regering, 2008, 2016b). In deze beleidsdocumenten wordt het ‘bedoelde curriculum’ beschreven, zoals dat in het hoofd van de opdrachtgevers, in dit geval de Vlaamse overheid, aanwezig is (Valcke, 2010). Het mesoniveau verwijst naar het curriculum op niveau van de onderwijsinstelling. Hier situeert zich het programma van de nieuwe Educatieve Graduaatsopleiding dat, vanuit de bestaande visie van de hogeschool, vorm zal krijgen in samenspraak met de twee participerende centra voor volwassenenonderwijs (CVO). In de TNO wordt dit ‘formele curriculum’ beschreven, dat pas na goedkeuring door de NVAO geïmplementeerd kan worden (NVAO, 2009). Op microniveau gaat het voornamelijk om hoe het curriculum in de dagelijkse lespraktijk ingericht wordt. Het curriculum wordt door de leraar in de klas vertaald in instructieactiviteiten, wat het ‘operationele curriculum’ genoemd wordt (Valcke, 2010; Van Den Akker, 2003). Dit zal voor de Educatieve Graduaatsopleiding pas concreet vorm krijgen bij de implementatie in september 2019 (Vlaamse Regering, 2016b).

In Figuur 1 wordt het curriculummodel van Van Den Akker (2003) weergegeven. Het vertrekpunt, dat centraal in het model staat, is de visie of de centrale focus van het programma, die de andere elementen samenhoudt (Van Den Akker e.a., 2005). Rondom deze visie staan negen componenten die elk een antwoord bieden op een specifieke vraag over het leren van de studenten, namelijk: de doelstellingen (waarheen?), inhouden (wat?), leeractiviteiten (hoe?), docentenrollen (met

welke ondersteuning?), bronnen en materialen (waarmee?), groeperingsvormen (met wie?), leeromgeving (waar?), tijd (wanneer?) en beoordeling (hoe getoetst?). Deze componenten kunnen doorheen de tijd variëren. Een te drastische ommezwaai kan echter het hele curriculum uit evenwicht brengen, wat door de vorm van het spinnenweb gevisualiseerd wordt. Een goed uitgebalanceerd curriculum bevat consistentie tussen de verschillende componenten (Van Den Akker, 2003; Van Den Akker, Fasoglio, & Mulder, 2010). Op macroniveau wordt vaak in algemene termen richting gegeven aan de doelstellingen en de inhoud van het programma. Op meso- en microniveau wordt dit geconcretiseerd en aangevuld met de overige elementen (Van Den Akker e.a., 2005). De componenten van dit curriculummodel zijn in overeenstemming met de inhoud die in de TNO beschreven wordt.



*Figuur 1. Het curriculaire spinnenweb. Overgenomen uit Curriculum Development Re-Invented door J. van den Akker, 2006.*

### 1.2.4 Curriculumontwikkeling

Van Den Akker (2005) beschrijft curriculumontwikkeling als een langdurig, cyclisch proces met verschillende stakeholders en participanten, waarin motieven en ideeën geconcretiseerd worden om de vooropgestelde doelen te realiseren. Curriculumontwikkeling kan leiden tot een productgericht of een procesgericht curriculum, waarin respectievelijk de doelen van het programma of de leeractiviteiten van de studenten centraal staan (O' Neill, 2010). Een voorbeeld van een productgerichte curriculumontwikkeling is het 'rational planning model' dat Tyler ontwikkelde in 1949. Dit was het eerste prototype dat deze lineaire aanpak voorschreef. Een voordeel hiervan is de duidelijke en eenvoudige aanpak in vier stappen: leerdoelen bepalen, leerervaringen selecteren, leerervaringen organiseren en het proces evalueren. Een nadeel is dat het model weinig ruimte biedt om flexibel in te spelen op onverwachte gebeurtenissen en de input van betrokkenen (Marsh, 2009; Prideaux, 2003). De procesgerichte benadering stelt leeractiviteiten en -condities centraal en vertrouwt erop dat wanneer deze in orde zijn, de beoogde resultaten zullen volgen (O' Neill, 2010). Een eerste toepassing hiervan is het deliberatief of overlegmodel dat het midden houdt tussen een voorgeschreven traject en

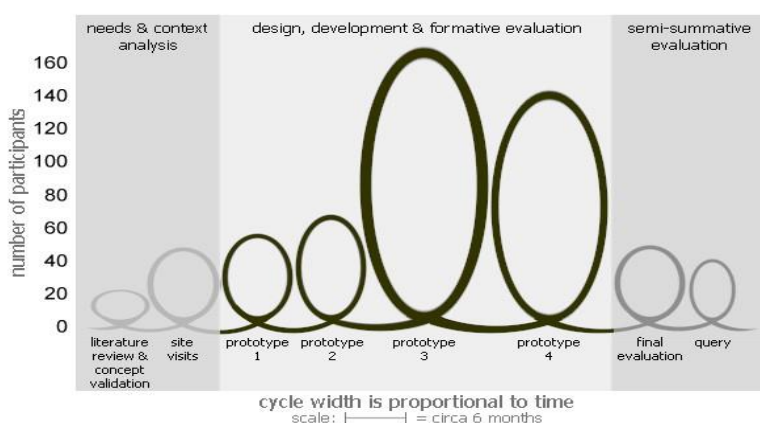
een vrije keuzetraject. Hier gaan student en opleider in overleg doelen bepalen, leeractiviteiten selecteren en evalueren. Een tweede toepassing is het post-positivisme model waarin geen voorgeschreven traject bestaat. Hierin worden alle keuzes door de individuele student genomen (O'Neill, 2010). Gezien de heterogene, autonome doelgroep in dit onderzoek is het procesgericht deliberatief model voor dit ontwerp interessant omdat hierin de opleiding een traject bepaalt waarin het leerproces van de student centraal staat, aangevuld met keuzemogelijkheden zodat studenten zich kunnen profileren op basis van voorervaring, interesses en opportuniteiten.

Voor de ontwikkeling van een contextspecifiek (curriculum)product, stellen Thijs en Van Den Akker (2009) een pragmatische benadering voorop waarin naast pragmatisme ook prototyping en professionele ontwikkeling een belangrijke plaats innemen. Pragmatisme doelt op de basishouding dat er niet één bepaald perspectief is dat of één bepaalde autoriteit is die alle dilemma's en keuzes in curriculumontwikkeling kan oplossen. Curriculumontwikkeling moet gestuurd worden vanuit de concrete context. Wat in een bepaalde instelling immers succesvol blijkt, is dat elders niet noodzakelijk.

Prototyping staat voor een ontwikkelingsgerichte aanpak waarin via iteratieve benadering doelen omgezet worden in de praktijk. De ontwerpers gaan samen met stakeholders verschillende opeenvolgende cycli van analyse, ontwerp, evaluatie en revisie doorlopen. Tijdens deze cycli worden opeenvolgende prototypes ontwikkeld die steeds meer tegemoet komen aan de ontwerpvereisten. Nieveen en Folmer (2013) maken het onderscheid tussen enerzijds 'throw-away' of 'explorerende prototypes' die enkel een idee geven van mogelijke denkplaatjes en 'evolutionaire prototypes' die doorheen het ontwerpproces verder uitgewerkt worden. Anderzijds beschrijven ze 'horizontale prototypes' die enkel een globaal beeld geven van het eindresultaat en 'verticale prototypes' met een gedetailleerde uitwerking. In dit onderzoek is zowel gebruik gemaakt van explorerende als van horizontale en verticale evolutionaire prototypes.

Curriculumontwikkeling en professionele ontwikkeling van docenten zijn processen die elkaar versterken en samenkomen wanneer docenten samen een curriculumproduct ontwikkelen. Enerzijds zetten docenten tijdens de ontwerpfases hun ervaring en kennis in om het curriculum vorm te geven. Anderzijds zal het vraaggestuurde ontwerpproces de betrokken docenten handvatten geven om zich professioneel te ontwikkelen en op een systematische en onderzoekende manier om te gaan met een steeds veranderende onderwijscontext (Becuwe, Tondeur, Pareja Roblin, & Castelein, 2016; Bernstein, Drayton, McKenney, & Schunn, 2016; Edelson, 2009; Van der Steen & Peters, 2014). Docenten die in een 'teacher design team' aan (curriculum)ontwerp doen, creëren een meer gedragen en duurzame hervorming omdat zij hun toekomstige praktijk zelf ontwerpen, aangepast aan de noden en wensen van de betrokkenen. Op basis van systematische reflectie van tussentijdse producten worden mogelijkheden en specifieke problemen ontdekt. Docenten krijgen gaandeweg beter zicht op het ontwerp, wat een leerproces is dat mogelijk een shift in de eigen overtuiging, rol en methode met zich meebrengt (Handelzalts, 2009; Van Den Akker, McKenney, & Nieveen, 2006).

Een aanpak die bovenstaande karakteristieken incorporeert is onderwijskundig ontwerponderzoek, dat een kader biedt om via opeenvolgende cycli inzicht te verkrijgen in hoe een curriculum tot stand komt in een bepaalde context. Hierin kan zowel het ontwerp als het onderzoek als katalysator optreden (Kluijfhout & McKenney, 2013; McKenney & Reeves, 2012; Van Den Akker e.a., 2005). Figuur 2 geeft de verschillende fasen in ontwerponderzoek volgens McKenney en Reeves (2012) weer. Omdat de context bepalend is voor het eindresultaat, wordt vertrokken vanuit een behoefte- en contextanalyse, gevolgd door een ontwerp- en constructiefase, waarin verschillende prototypes ontwikkeld worden die het einddoel steeds meer benaderen. Het ontwerponderzoek wordt beëindigd met een evaluatie van het ontwerp. McKenney en Reeves (2012) spreken van een semi-sommatieve evaluatie, waarmee ze aangeven dat deze evaluatie zowel formatief (verbeterpunten identificeren) als sommatief (ontwerp beoordelen) kan zijn.



Figuur 2. Het proces van een ontwerponderzoek. Overgenomen uit *Conducting Educational Design Research* door S. McKenney en T. Reeves, 2012.

### 1.3 Onderzoeksvraag

Voor de curriculumontwikkeling van de Educatieve Graduaatsopleiding is gekozen voor een onderwijskundig ontwerponderzoek volgens de stappen van McKenney en Reeves (2012). Hierin wordt vertrokken vanuit een richtinggevende en overkoepelende onderzoeksvraag om deze vervolgens per fase in deelvragen te verfijnen (Andriessen, 2013; McKenney & Reeves, 2012). De centrale vraag luidt: 'Wat is het optimale curriculumontwerp om zij-instromers op te leiden tot leraar in de Educatieve Graduaatsopleiding?'. In wat volgt wordt ingegaan op de concrete deelvragen per onderzoeksfase.

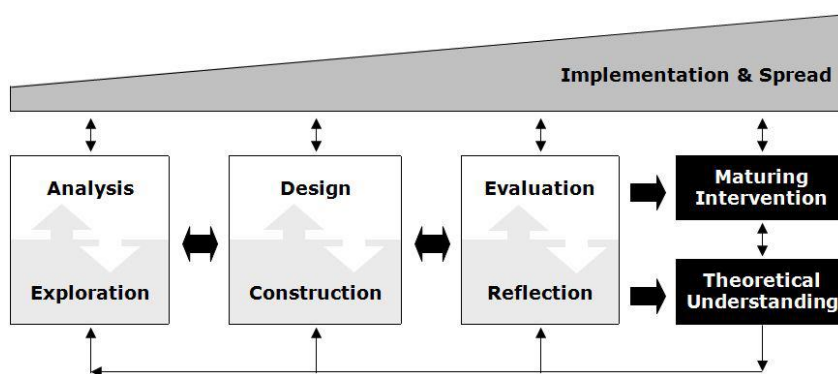
In de analyse- en exploratiefase wordt ingezoomd op de ontwerpvereisten van het curriculum aan de hand van de vraag: 'Aan welke vereisten en noden moet het curriculum van de Educatieve Graduaatsopleiding tegemoet komen?'. In deze startfase worden de concrete context en de grenzen en opportuniteiten die hieraan verbonden zijn bekomen in de vorm van ontwerpvereisten die op hun beurt leidend zijn voor keuzes tijdens de ontwerpfase (McKenney, 2001; McKenney & Reeves, 2012).

De ontwerp- en constructiefase richt zich op de vraag ‘Hoe wordt een inhoudelijk zinvol en consistent programma vormgegeven dat tegemoet komt aan de eigenheid van zij-instromers in de Educatieve Graduaatsopleiding?’. In deze fase worden de ontwerpvereisten in praktijk omgezet door de ontwikkeling van verschillende prototypes in samenwerking met verschillende stakeholders. Het resultaat is een opleidingsprogramma (formeel curriculum) dat beschreven is in een TNO.

De evaluatie- en reflectiefase richt zich op het proces en het resultaat van het ontwerponderzoek. Het ontwerponderzoek wordt beoordeeld met als vragen ‘Voldoen het ontwerpproces en curriculumproduct aan de verwachtingen?’, ‘Welke bevorderende en belemmerende factoren kunnen andere curriculumontwerpers ondersteunen in hun ontwerpproces?’. Het antwoord op deze vragen resulteert in ontwerpproposities die in een andere setting van curriculumontwerp van nut kunnen zijn. De TNO zal ten slotte beoordeeld worden door de NVAO met als vraag ‘voldoet het ontworpen curriculum aan de vereisten en mag de hogeschool overgaan tot implementatie van het opleidingsprogramma?’. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat het ontwerpen niet eindigt na de implementatie. Het kwaliteitszorgsysteem van de hogeschool biedt een kader van voortdurende kwaliteitsverbetering en -borging. Bijgevolg zal de opleiding zich ook na de implementatie blijvend bijsturen en ontwikkelen in samenwerking met de stakeholders (PXL, 2006).

## 2. Methode

Hoewel dit onderzoek de onderzoeksfasen volgt van McKenney en Reeves (2012), zoals afgebeeld in Figuur 3, is deze rapportage beperkt tot de analyse- en exploratiefase, de ontwerp- en constructiefase en de evaluatie- en reflectiefase met als eindproduct de TNO. De concrete implementatie is gepland voor september 2019 en de officiële evaluatie gebeurt in 2020 naar aanleiding van de geplande visitatie (Vlaamse Regering, 2016b). Door de keuze voor onderwijskundig ontwerponderzoek wijkt de rapportering af van traditionele APA-normen. Allereerst wordt algemeen ingegaan op de methode om vervolgens de methode en resultaten per fase gedetailleerd te beschrijven (McKenney & Reeves, 2012).



*Figuur 3.* Generiek model voor de uitvoering van onderwijskundig ontwerponderzoek. Overgenomen uit *Conducting Educational Design Research* door S. McKenney en T. Reeves, 2012.

Het designteam neemt in elke fase van dit ontwerponderzoek een cruciale rol in. Het team is samengesteld volgens ‘maximal variation sampling’ (Creswell, 2014) op het vlak van instelling en functie om de eigenheid van de context en verschillende perspectieven te respecteren (Kirschner, Beers, Boshuizen, & Gijselaers, 2008). Het designteam bestaat uit 11 participanten waarvan vier mannen en zeven vrouwen. Vier personeelsleden werken voor de hogeschool en zeven voor de twee betrokken CVO’s. Het heterogene team bestaat uit het departementshoofd van de hogeschool, de drie opleidingsverantwoordelijken van de huidige lerarenopleidingen, twee trajectbegeleiders en vijf lectoren. Onder de lectoren bevinden zich praktijkbegeleiders en theorielectoren voor de didactische, pedagogisch-organisatorische en maatschappelijk-beroepsgerichte modules. De onderzoeker die deel uitmaakt van het designteam is verbonden aan een CVO en lector van didactische opleidingsonderdelen. Doorheen het onderzoek werden verschillende stakeholders (lectoren, studenten, werkveld) betrokken, wat in de desbetreffende fase toegelicht wordt. Voor de afzonderlijke deelaspecten van het ontwerponderzoek werden andere materialen ingezet. In Tabel 1 wordt per onderzoeksfase een overzicht gegeven van welk materiaal met welk doel ingezet wordt. In wat volgt zullen per fase deze materialen meer uitvoerig beschreven worden.

Tabel 1

*Gebruikte materialen per onderzoeksfase*

<b>Ontwerp- en onderzoeksmethode</b>	<b>Materiaal</b>	<b>Doel</b>
<b>Analyse- en exploratiefase</b>		
Documentenanalyse Vlaamse overheid	Raamwerk	Ontwerpvereisten overheid vaststellen
Documentenanalyse hogeschool	Raamwerk	Ontwerpvereisten hogeschool vaststellen
Documentenanalyse programma en SWOT van lectoren CVO	Raamwerk	Ontwerpvereisten lectoren vaststellen
<b>Ontwerp- en constructiefase</b>		
Ontwerpsessies designteam	Prototypes	Curriculum ontwerpen
	Beslissingsmatrix	Prototypes curriculum beoordelen
	Discussieleidraden	Ontwerpsessies structureren
Focusgroepen lectoren	Topiclijst	Prototypes curriculum beoordelen
Focusgroepen studenten	Topiclijst	Prototypes curriculum beoordelen
Focusgroep werkveld	Topiclijst	Prototypes curriculum beoordelen
<b>Evaluatie- en reflectiefase</b>		
Interviews leden designteam	Interviewleidraad	Evaluatie ontwerpproces designteam
Evaluatie curriculum door NVAO	Beoordelingskader	Evaluatie ontworpen curriculum

De dataverzameling is gebeurd via documentenanalyse, ontwerpsessies, focusgroepen en interviews om input te krijgen voor het ontwerp en de ontwerpprincipes. In de uitvoering werden de stappen voor kwalitatief onderzoek van Creswell (2014) gevolgd. De kwalitatieve data werd gecodeerd om conclusies te formuleren met het oog op de verdere curriculumontwikkeling en de beschrijving van ontwerpprincipes. In de analysefase werd deductief gecodeerd en in de ontwerp- en evaluatiefase inductief (Creswell, 2014). De concrete aanpak wordt bij de desbetreffende fase toegelicht.

## 2.1 Analyse- en exploratiefase

### 2.1.1 Ontwerp

In deze onderzoeksfase worden de ontwerpvereisten in kaart gebracht vanuit het macroniveau, met documenten van de Vlaamse overheid en de NVAO en vanuit het mesoniveau, met instellings- en opleidingsdocumenten van de hogeschool en de CVO's. Hierin worden dus zowel algemene vereisten voor alle Educatieve Graduaatsopleidingen (bedoelde curriculum), als kenmerken van de bestaande opleidingen (formele en ervaren curriculum) in rekening genomen. Dit resulteert in ontwerpvereisten of de klijtlijnen van het curriculum die in een beslissingsmatrix opgenomen worden om de verschillende prototypes in de ontwerpfase te beoordelen (McKenney & Reeves, 2012).



### **2.1.2 Participanten**

De lectorenteams van de CVO's hebben een SWOT-analyse opgesteld om het designteam inzicht te geven in hun ervaren curriculum en wat dit mogelijk met zich meebrengt voor de nieuwe opleiding. Op basis hiervan werden eigenschappen van de lerarenopleiding voor zij-instromers in kaart gebracht door mensen met jarenlange ervaring met de doelgroep. Het designteam heeft het proces van documentenanalyse opgevolgd waarin designvereisten bijeengebracht werden.

### **2.1.3 Materialen**

Voor de SWOT-analyse van de opleidingen werd een instrument beschikbaar gesteld met richtvragen, zijnde (a) Wat zijn de sterktes van jullie opleiding die bij voorkeur bewaard blijven?, (b) Welke zwaktes zijn er die in de nieuwe opleiding aangepakt kunnen worden?, (c) Welke mogelijke valkuilen zien jullie in de nieuwe opleiding? en (d) Welke opportuniteiten brengt de nieuwe Educatieve Graduaatsopleiding met zich mee?. Deze SWOT gaf samen met het opleidingsprogramma een beeld van de lerarenopleidingen aan de CVO's.

De macrodocumenten die geanalyseerd werden zijn het decreet betreffende de hervorming van de lerarenopleiding, de memorie van toelichting bij het decreet en de richtlijnen bij de TNO van de NVAO. De mesodocumenten bestonden uit de visie, steekkaarten en fiches van de dienst onderwijs van de hogeschool en de opleidingsprogramma's en SWOT-analyse van de CVO's. Voor de analyse van deze documenten werd een raamwerk geconstrueerd op basis van het curriculaire spinnenweb van Van Den Akker (2006). De beleids- en opleidingsdocumenten werden gericht gescand naar curriculumrichtlijnen over doelstellingen, inhoud, leeractiviteiten, docentenrollen, materialen, groeperingsvormen, leeromgeving, tijd en beoordeling.

### **2.1.4 Procedure**

Een eerste stap was de dataverzameling. De macrodocumenten zijn beschikbaar via het internet. De mesodocumenten zijn na toestemming van de hogeschool en CVO's beschikbaar gesteld. Voor de visieteksten van de hogeschool werd aan het departementshoofd toelating en toegang gevraagd. De vertegenwoordigers van de CVO's hebben hun SWOT-analyses voorgesteld in het designteam. Na de verzameling van de documenten kon de data-analyse gebeuren met het oog op een overzicht van ontwerpvereisten die op hun beurt als input voor het ontwerpproces gebruikt werden (Creswell, 2014; McKenney & Reeves, 2012).

### **2.1.5 Data-analyse**

De documenten werden deductief geanalyseerd aan de hand van een raamwerk dat geconstrueerd is op basis van het curriculaire spinnenweb (Van Den Akker e.a., 2006). Hierin werd gestart met de documenten op macroniveau, dus de vereisten die voor alle Educatieve Graduaatsopleidingen van toepassing zijn, om vervolgens de opleidingsdocumenten op mesoniveau te analyseren. Deze laatste

gaven zicht op de ontwerpvereisten die voor deze specifieke context van belang zijn. De gegevens werden op deze manier uitgewerkt tot een beslissingsmatrix met ontwerpvereisten die door het designteam als gids gebruikt werd tijdens het ontwerpproces.

## 2.2 Ontwerp- en constructiefase

### 2.2.1 Ontwerp

In deze fase werden de ontwerpvereisten, die in de vorige fase vastgelegd zijn, via verschillende rondes van ontwerp, evaluatie en revisie vertaald in curriculumprototypes die in focusgroepen door studenten, lectoren en leden van het werkveld geëvalueerd werden. Vanuit hun expertise konden deze stakeholders het ontwerp van het designteam in perspectief plaatsen en suggesties doen tot verbetering (McKenney, 2001; McKenney & Reeves, 2012). De betrokkenheid van deze stakeholders heeft de bruikbaarheid en het draagvlak van het curriculum vergroot (Könings, Brand-Gruwel, & Van Merriënboer, 2005; McKenney & Reeves, 2012; Nieveen & Folmer, 2013). Het proces van de verschillende prototypes en bijhorende evaluaties wordt in Figuur 4 in een stroomschema gevisualiseerd en in wat volgt verder toegelicht.

Soort prototype	Exploreerend	Evolutionair	Verticaal			
		Horizontaal				
Productgerichte evaluatie designteam	Screening a.d.h.v. beslissingsmatrix					
Productgerichte evaluatie stakeholders		Walkthrough en focusgroep lectoren	Walkthrough en focusgroep studenten	Walkthrough en focusgroep werkveld	Walkthrough en focusgroep studenten	Walkthrough en focusgroep lectoren
Procesgerichte evaluatie		Interviews met leden designteam				

*Figuur 4.* Schematisch overzicht van de verschillende prototypes en bijhorende evaluatie.

### 2.2.2 Participanten

Het designteam nam in de ontwerpfase een sleutelrol in. Lectoren, studenten en het werkveld hebben afzonderlijk van elkaar en vanuit hun eigen rol de prototypes gereviseerd (datatriangulatie) in focusgroepen, wat het mogelijk maakte om ideeën uit te wisselen en voorstellen te bediscussiëren (Creswell, 2014). Voor de focusgroepen van lectoren werd geen selectie georganiseerd omdat de benoemde lectoren van de CVO's kiezen of ze vanaf september 2019 aan de hogeschool of aan de universiteit tewerkgesteld worden (Vlaamse Regering, 2018b). In één CVO koos het personeel nog niet. Het andere CVO heeft een akkoord met de Hogeschool over de overname van personeel. Het gaat hierbij om zes personeelsleden die in de toekomst lector worden aan de Educatieve Graduaatsopleiding. Deze zes personen vormden de focusgroep van lectoren.

Voor de focusgroepen van studenten werden personen van beide CVO's geselecteerd die aan de toelatingsvoorwaarden van de Educatieve Graduaatsopleiding voldoen, dus toekomstige praktijkleerkrachten met minstens drie jaar nuttige ervaring vanuit verschillende disciplines. Er is

gekozen voor bijna afgestudeerden omdat zij zicht hebben op het gehele programma en de verwachtingen van de stagescholen. Voor beide focusgroepen van studenten werden twee afzonderlijke groepen van negen studenten geselecteerd die verdeeld zijn over de zeven clusters van vakdidactiek die de Educatieve Graduaatsopleiding zal voorzien. Het gaat om de vakdidactieken (a) techniek, (b) lichaamsverzorging, (c) gezondheidszorg, (d) gedrag en maatschappij, (e) business en IT, (f) kunst en creatie en (g) voeding en horeca.

Voor de focusgroep van het werkveld werd een diverse groep van 15 personen geselecteerd vanuit diverse onderwijscontexten waarin leerkrachten vanuit verschillende vakdisciplines werkzaam zijn. In deze focusgroep was een vertegenwoordiging aanwezig van algemene en pedagogische directeurs, leerkrachten, technisch adviseurs en mentoren van secundaire scholen, alsook educatief verantwoordelijken van buitenschoolse onderwijssettings (maximal variation sampling).

### **2.2.3 Materialen**

Tijdens het ontwerpproces heeft het designteam gebruik gemaakt van de verschillende prototypes, een discussieleidraad en een beslissingsmatrix. Ten eerste werden de ontwerpessies gestructureerd door een discussieleidraad die vooraf door de leden opgesteld werd om de bijeenkomsten efficiënt te laten verlopen. In Bijlage 1 zijn deze discussieleidraden opgenomen. Ten tweede waren de prototypes (zie Bijlage 2) een communicatiemiddel binnen het designteam en met externen. Bovendien hebben deze prototypes gaandeweg zicht gegeven op de verschillende ontwerpuitdagingen van het designteam. Ten derde kon het designteam aan de hand van een beslissingsmatrix erover waken dat de prototypes aansloten bij de eerder opgestelde ontwerpvereisten. Hierin werden de prototypes afgezet ten opzichte van de ontwerpvereisten, die in de analysefase tot stand kwamen. In de matrix (zie Bijlage 3) wordt de geschiktheid van een prototype weergegeven aan de hand van een schaal van 0 tot 2, waarmee aangegeven wordt of een ontwerpvereiste niet (0), beperkt en/of globaal (1) of concreet en gedetailleerd (2) voorkomt. Aan de hand hiervan kon de ene optie boven de andere verkozen worden of kwamen tekortkomingen van de prototypes in beeld. Ten vierde werd voor de focusgroepen een draaiboek met topiclijst opgesteld. De bijeenkomsten zijn gestart met de garantie dat gegevens vertrouwelijk en anoniem behandeld zouden worden. Nadien volgde een presentatie van het ontwerpprototype (walkthrough) om vervolgens een gesprek (focusgroep) te voeren aan de hand van een topiclijst die het designteam bepaalde in functie van het ontwerpproces. In Bijlage 4 is de concrete uitwerking opgenomen van de focusgroep van studenten volgens een brainstorm en een jubel- en klaagmuur (Bijkerk & van der Heide, 2006).

### **2.2.4 Procedure**

Er werd vertrokken van drie explorerende prototypes vanuit de afzonderlijke opleidingsteams waarin de deelnemers hun expertise en affiniteiten tot uiting brengen (McKenney & Reeves, 2012; Nieveen & Folmer, 2013). De drie opleidingen hebben dit prototype op een verschillende wijze bekomen. Eén

CVO heeft zich gebaseerd op een prototype dat in een transitieproject samen met andere instellingen tot stand kwam. Het andere CVO heeft de lectoren van het opleidingsteam in groepen laten brainstormen en het voor hen ‘ideale curriculum’ laten uittekenen. De hogeschool heeft zich gebaseerd op de bacheloropleiding die ze inricht en hiervan een eigen vertaling gemaakt naar de Educatieve Graduaatsopleiding. De bespreking van deze drie verschillende prototypes gaf de designteamleden de mogelijkheid hun visie te expliciteren en een gemeenschappelijke basis te creëren, wat de toekomstige onderhandelingen bevorderde (Kirschner e.a., 2008). Vervolgens heeft het designteam een eerste gezamenlijk horizontaal evolutionair prototype ontworpen dat een globaal beeld gaf van het gewenste eindresultaat. Dit werd via focusgroepen aan lectoren, studenten en het werkveld voorgelegd. De resultaten van deze focusgroepen werden meteen getranscribeerd en gecodeerd om de analyse en interpretatie ervan terug in het designteam te brengen. Op die manier werd de input van de focusgroepen (expert appraisal) door de onderzoeker in het designteam ingebracht om het curriculum te finaliseren. Dit gebeurde doorheen verschillende verticale prototypes die telkens in nieuwe focusgroepen werden afgetoetst om de accuraatheid ervan na te gaan (member checking) (Creswell, 2014). Het iteratieve verloop van het ontwerpproces is te raadplegen in Bijlage 5. Het designteam heeft tien ontwerpessies van een halve tot een hele dag doorlopen. Gedurende het ontwerpproces raadpleegde het designteam bijkomende literatuur om concrete ontwerpkeuzes te sturen of te funderen, bijvoorbeeld over de organisatie van vakdidactiek, blended leren of werkplekleren.

### **2.2.5 Data-analyse**

De transcriptie van de data gebeurde aan de hand van de opnames van de focusgesprekken die nadien in het programma QualiCoder geanalyseerd werden. Dit gebeurde inductief vanuit de verkregen antwoorden om bij voorbaat de feedback en input van de participanten tijdens de focusgroepen niet te beperken. Er werd gestart met een open codering om nadien meer gericht te gaan coderen in functie van bijsturing van het prototype tot een definitief curriculum voor de Educatieve Graduaatsopleiding (Creswell, 2014). De resultaten van deze focusgroepen werden na analyse en interpretatie aan de leden van het designteam bezorgd om input te leveren voor de volgende bijeenkomst van het designteam.

## **2.3 Evaluatie- en reflectiefase**

### **2.3.1 Ontwerp**

De voorgaande fase resulteerde in het curriculum dat beschreven staat in de TNO. In deze fase wordt ingegaan op de evaluatie van het proces en het resultaat van de curriculumontwikkeling. De evaluatie van de prototypes tijdens het ontwerpproces is gebeurd gedurende het ontwerp- en evaluatieproces door screening aan de hand van de beslissingsmatrix en focusgroepen met de stakeholders, die in de vorige fase beschreven werden. Doorheen het onderzoek hebben de interviews met de designteamleden een beeld gegeven over het ontwerpproces. In de interviews werd er onafhankelijk van elkaar gereflecteerd, wat het opsporen van gelijkenissen en tegenstrijdigheden mogelijk maakt

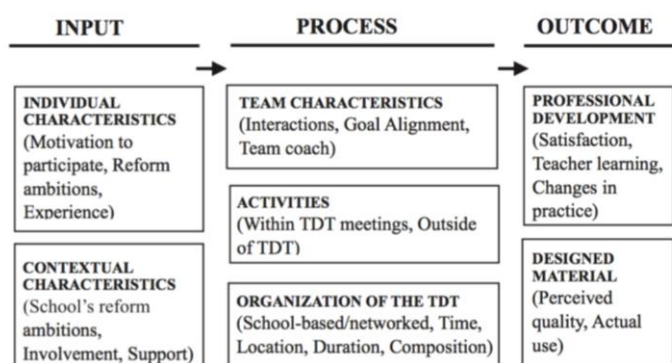
heeft. De vragen richtten zich tot het verloop van de curriculumontwikkeling, de persoonlijke ervaringen van de deelnemer en het formuleren van suggesties naar toekomstige projecten. Van elke van deze thema's werd aan de hand van vragen op zoek gegaan naar zowel bevorderende als belemmerende factoren. Dit resulteert in de formulering van ontwerpproposities die mogelijk ook in een andere setting van nut kunnen zijn. De productevaluatie zal gebeuren door de NVAO die een al dan niet gunstig advies zal geven over het programma.

### 2.3.2 Participanten

Aan de semi-gestructureerde interviews over het ontwerpproces participeerden alle leden van het designteam, aangezien ze samengewerkt hebben aan het eindproduct, vanuit de eigen verwachtingen en ervaringen. Omdat het designteam uit elf personen inclusief de onderzoeker samengesteld is, werden tien interviews afgenomen.

### 2.3.3 Materialen

Om de effectiviteit van teacher design teams te optimaliseren, hebben Binkhorst, Handelzalts, Poortman, & van Joolingen (2015) een conceptueel raamwerk geformuleerd dat de essentiële eigenschappen van een designteam weergeeft (zie Figuur 8). Voor de afname van de interviews werd een interviewleidraad opgesteld die gebaseerd is op dit conceptueel raamwerk dat bestaat uit drie fasen: (a) input, (b) proces, en (c) uitkomst. Elke fase bevat een aantal factoren die de effectiviteit van het designteam kunnen beïnvloeden.



*Figuur 8.* Conceptueel raamwerk voor Teacher Design Teams. Overgenomen uit *Understanding teacher design teams* door F. Binkhorst et al., 2015.

De inputfase bestaat uit individuele kenmerken van de leden van het designteam en contextkenmerken. Bij de leden van het designteam kunnen hun motivatie, ambitie tot hervorming en ervaring een rol spelen in het proces en het eindresultaat van het designteam. Bepalende contextkenmerken zijn de ambitie tot hervorming van de school, de betrokkenheid van het personeel (eigenaarschap) en de ondersteuning. Deze laatste bestaat uit emotionele en praktische ondersteuning (tijd en ruimte). Het proces refereert naar factoren die de werkingsprocessen van een designteam beschrijven en

beïnvloeden. Ten eerste spelen teamkenmerken een rol in de vorm van de teaminteracties die plaatsvinden en de openheid die hier heerst, de rol van de coach binnen het team en de cohesie of samenhang van het team. Ten tweede kunnen de structuur, doelgerichtheid, effectiviteit en efficiëntie van de ondernomen activiteiten een belangrijke rol spelen in het proces. Ten derde is de organisatie van het designteam van belang; de groepssamenstelling, de timing en de duur van de overlegmomenten. De uitkomst wordt beschreven als de professionele ontwikkeling van de deelnemers en de kwaliteit van het eindproduct (Binkhorst, Handelzalts, Poortman, & van Joolingen, 2015).

De interviewleidraad werd als flexibel instrument gebruikt om de geïnterviewde ruimte te geven zijn verhaal te vertellen en eventuele bijkomende topics te bespreken. Op deze manier was er zowel voor de interviewer als voor de geïnterviewde de mogelijkheid om bepaalde zaken verder uit te diepen tijdens het interview opdat de werking van het designteam zo goed mogelijk in beeld gebracht kon worden (Creswell, 2014). In Bijlage 6 is de interviewleidraad toegevoegd.

#### **2.3.4 Procedure**

Met de verschillende leden van het designteam wordt een afspraak gemaakt om na te gaan wanneer ze beschikbaar zijn voor een één-op-één interview. Vooraf verlenen ze toegang tot opname van het interview, waarbij hun anonimiteit en de vertrouwelijkheid van hun antwoorden gegarandeerd werden. Vervolgens zijn aan de hand van richtvragen de factoren in kaart gebracht die voor hen belemmerend, dan wel bevorderend geweest zijn tijdens het ontwerpproces.

#### **2.3.5 Data-analyse**

Aan de hand van de opnames werden de interviews getranscribeerd. De analyse gebeurde op basis van inductieve codering van de interviews in het programma QualiCoder. In een eerste exploratiefase is de data op een open manier verkend. In totaal werden tijdens deze fase 43 verschillende respondentcodes toegekend. In een volgende specificatie- en reductiefase werden deze respondentcodes onder zes thema's geplaatst, zijnde (a) voorwaarde designteam, (b) succesfactor werking designteam, (c) bedenking werking designteam, (d) succesfactor curriculum, (e) bedenking curriculum en (f) persoonlijke professionalisering. Bijlage 7 geeft het analysescript van de interviews weer. Tenslotte werden deze thema's met subthema's tijdens een integratiefase ten opzichte van elkaar in een model geplaatst. Op basis van deze analyse werden besluiten getrokken over het ontwerpproces die bij de deelnemers afgetoetst werden om de accuraatheid ervan na te gaan (member checking) (Creswell, 2014).

### 3. Resultaten

#### 3.1 Analyse- en exploratiefase

De geanalyseerde documenten verschaffen voornamelijk richtlijnen met betrekking tot visie, doelstellingen, inhouden en leeractiviteiten in de nieuwe opleiding. Tabel 2 geeft een visuele weergave van de verschillende bronnen en waarover ze informatie verschaffen. De donkere kleur impliceert dat een bron duidelijk richtlijnen geeft betreffende de invulling van een element van het curriculum. Bij een lichte kleur wordt er slechts beperkt richting gegeven. Wanneer een vakje niet gearceerd is, wilt dit zeggen dat de desbetreffende bron geen informatie over een element verschaft.

Tabel 2

*Weergave van documenten ten opzichte van het curriculaire spinnenweb*

	Visie	Doelstellingen	Inhouden	Leeractiviteiten	Docentenrollen	Bronnen en materialen	Groeperingsvormen	Leeromgeving	Tijd	Toetsing
Macro: documenten van Vlaamse overheid en Nederlands-Vlaamse accreditatieorganisatie										
Conceptnota hervorming										
Decreet										
Richtlijnen NVAO										
Meso: documenten van hogeschool en CVO's										
Missie en visie hogeschool										
Onderwijsconcept hogeschool										
SWOT CVO 1										
SWOT CVO 2										

Opvallend is dat alle geanalyseerde bronnen informatie bevatten over de leeractiviteiten die georganiseerd moeten worden binnen de opleiding en geen enkele bron richting geeft aan de groeperingsvorming die daarbij gehanteerd moet worden. In de macrodocumenten van de Vlaamse regering worden de doelstellingen en inhouden van de opleiding, zijnde de basiscompetenties in het beroepsprofiel en accenten zoals klasmanagement, praxisonderzoek en diversiteit, uitvoerig belicht. De mesodocumenten van de hogeschool geven een duidelijke richting aan de visie van de opleiding. De SWOT-analyses van de CVO's hebben informatie opgeleverd over verschillende elementen met een nadruk op gewenste leerinhouden en leeractiviteiten in het nieuwe curriculum. De hoeveelheid data werd ingedeeld in subtopics en vervolgens vertaald naar 38 ontwerpvereisten die in Tabel 3 weergegeven zijn.

Tabel 3

Ontwerpvereisten voor het curriculum van de Educatieve Graduaatsopleiding

1.	Visie
1.1	De opleiding weerspiegelt de visie van de hogeschool.
1.2	De opleiding voorziet mogelijkheden voor alle studenten (iedereen is anders).
1.3	De opleiding geeft blijk van activerend onderwijs.
1.4	De opleiding voorziet een groei in zelfstandigheid.
1.5	De opleiding getuigt van laagdrempeligheid tussen studenten en coaches.
2.	Leerdoelen
2.1	De opleiding voorziet mogelijkheden voor de student om zich te profileren door keuzeopdrachten en -vakken.
2.2	De opleiding streeft alle basiscompetenties van het beroepsprofiel na.
2.3	De opleiding streeft alle domeinspecifieke leerresultaten van de Educatieve Graduaatsopleiding na.
2.4	De opleiding formuleert competenties in beheersingsniveaus.
2.5	De opleiding voorziet een groei in autonomie voor de studenten.
3.	Leerinhoud
3.1	De opleiding behandelt taal.
3.2	De opleiding behandelt ICT.
3.3	De opleiding behandelt vakdidactiek.
3.4	De opleiding behandelt klasmanagement.
3.5	De opleiding behandelt praxisonderzoek.
3.6	De opleiding behandelt diversiteit.
3.7	De opleiding speelt in op maatschappelijke ontwikkelingen.
3.8	De opleiding voorziet theorie en praktijk.
4.	Leeractiviteiten
4.1	De studenten doen aan werkplekleren.
4.2	De studenten lopen stage (minimum 30 studiepunten praktijk).
4.3	De studenten leren van authentieke opdrachten.
4.4	De studenten oefenen vaardigheden in opleidingspraktijk.
4.5	De leeractiviteiten zijn opgebouwd in stijgende moeilijkheidsgraad.
5.	Docentenrollen
5.1	De docenten voorzien begeleiding op vakdidactisch en onderwijskundig vlak.
5.2	De docenten gaan een dialoog aan met studenten en werkveld.
5.3	De docenten volgen het traject van de student op.
6.	Bronnen en materialen
6.1	De opleiding voorziet evidence based cursusmateriaal.
6.2	Het studiemateriaal is aangepast aan blended leren.
7.	Leeromgeving
7.1	De lessen worden ingericht aan de hogeschool.
7.2	De opleiding organiseert stage in de stageschool.
7.3	Voor studenten die lesgeven voorziet de opleiding werkplekleren (LIO-traject).
8.	Tijd
8.1	Er is de mogelijkheid tot flexibele planning o.b.v. beschikbaarheid student.
8.2	De contactmomenten zijn combineerbaar met een job (dag, avond, weekend).
8.3	Er is afstandsonderwijs voorzien i.f.v. de studieplanning van de student.
8.4	De totale tijdsbesteding van de opleiding is 90 studiepunten.
8.5	De hogeschool voorziet een semestriële organisatie.
9.	Toetsing
9.1	De professionele groei van de student wordt met een portfolio in kaart gebracht.
9.2	De onderzoekscompetenties worden getoetst door onderzoekopdrachten.



## 3.2 Ontwerp- en constructiefase

### 3.2.1 Ontwerpproces

Tijdens de ontwerpfase hebben een aantal thema's meer aandacht gevraagd dan andere omdat de leden van het designteam of de stakeholders het als discussiepunt hebben aangegeven. In wat volgt worden deze struikelblokken benoemd. Een eerste struikelblok voor de studenten en lectoren was de verhoging van studiepunten van 60 naar 90. De studenten en lectoren bevestigen enerzijds dat het voor graduaatsstudenten "realistischer is om 90 studiepunten de tijd te nemen" om de basiscompetenties te bereiken. Zij maken zich anderzijds wel de bedenking dat de haalbaarheid in combinatie met werk en gezin hierdoor in het gedrang komt. Een student stelt "Een goede vakman heeft hier geen tijd voor. Dit is niet haalbaar in combinatie met een job en gezin". Het werkveld daarentegen is positief over deze "verzwaring" omdat ze naar eigen zeggen ervaren dat de praktijkleerkrachten die instromen nood hebben aan bijkomende inhouden. In het uiteindelijke ontwerp zijn deze bedenkingen van studenten en lectoren genegeerd omdat de verhoging van studiepunten door de overheid opgelegd is. Om de haalbaarheid van de opleiding te vergroten is er wel beslist om zo weinig mogelijk volgtijdelijkheid in het programma te voorzien, zodat de flexibiliteit van het traject vergroot wordt. Bovendien zal het mogelijk zijn om de opleiding 's avonds of overdag te volgen, inclusief zaterdagvoormiddag.

Een tweede probleem was de invulling en organisatie van de extra 30 studiepunten. De hogeschool biedt een verkorte Educatieve Bachelor van 60 studiepunten aan. Om de uitwisselbaarheid van lesmomenten en cursusmaterialen tussen de Educatieve Graduaatsopleiding en de Educatieve Bachelor te maximaliseren, moeten de opleidingsonderdelen van beide opleidingen grotendeels parallel lopen. Toch heeft de graduaatsstudent 30 studiepunten meer te doen. De discussie draaide rond de volgende vragen: welke inhouden komen hierin aan bod en waar worden deze 30 studiepunten geplaatst? Wordt dit een 'voortraject' of een 'neventraject'? Uiteindelijk is er voor een compromisoplossing gekozen waarin de studiepunten deels in een voor- en deels in een neventraject geplaatst zijn. Concreet gebeurt dit door enerzijds de cluster 'Startcompetent' waarin aandacht uitgaat naar onder meer taal, ICT, onderzoekscompetenties en anderzijds de inrichting van vrije ruimte in de theoretische opleidingsonderdelen waarin de graduaatstudenten extra begeleiding kunnen inroepen. Bovendien stelt een respondent dat dit volgens hem de toegankelijkheid van de opleiding zal verhogen.

Dat hele verhaal, daar sta ik echt achter. . . . Als de groep dat nodig heeft dan moet je dat bieden. . . . Door dit te doen democratiseer je de opleiding. Hierdoor zorg je ervoor dat instappers de doelen vergemakkelijkt kunnen behalen. Met het voortraject werk je aan de nivellering. Instappers gaan gemakkelijker bereiken wat ze moeten bereiken. Je maakt het zo gemakkelijker voor bepaalde mensen en vermoedelijk krijg je hierdoor op termijn een ruimere

instroom. Ik vind dat sterk. Ik vind dat sterk in de visie van groei. Zeker als ik naar de inhoud kijk, alleen al twee keer Taal of Communicatie zie, denk ik van 'yes'.

Een derde punt van discussie was de invulling van het LIO-traject voor de cursisten die reeds lesgeven in een school, waarvoor beide CVO's in het verleden een andere aanpak gehanteerd hebben. LIO-studenten doen hun praktijk in werkplekleren. De aanpak van de theorie was in het ene CVO om alles te integreren in één overkoepelend theorievak op maat van en exclusief voor de LIO-studenten. In het andere CVO volgden ze de theoretische opleidingsonderdelen samen met de reguliere studenten. De hogeschool heeft geen ervaring in de organisatie van dergelijke LIO-trajecten en beide CVO's wilden hun aanpak in het nieuwe curriculum introduceren. Uiteindelijk is er gekozen voor het tweede systeem waarbij de LIO's voor de theorie aansluiten bij de niet-LIO's omdat er in dit scenario geen aparte theorievakken voor hen ingericht moeten worden en daardoor de kostprijs gedrukt kan worden. Bovendien is het in dit scenario mogelijk om over te stappen van LIO naar het reguliere traject of omgekeerd omdat de theoretische opleidingsonderdelen in beide trajecten gelijk zijn.

Een vierde probleem was de hoeveelheid werk en de beperkte tijd die het designteam had om een curriculum uit te bouwen. Dit heeft halverwege het proces een verandering in aanpak tot gevolg gehad. Het designteam is opgesplitst in kleine groepen om sneller beslissingen te kunnen nemen. De werkgroepen Vakdidactiek, Concordantie, Organisatie en Stage werden opgericht om de desbetreffende thema's uit te werken en ze vervolgens binnen het designteam voor te leggen. Na de oprichting van de voorgenoemde werkgroepen, zijn er in een volgende fase bijkomende werkgroepen van vier tot zes leden opgericht voor de ECTS-fiches om het werk van het designteam te verlichten en de expertise van de lectoren maximaal in te zetten. Er werden vijf deelgroepen van lectoren opgericht, namelijk voor (a) taal en ICT, (b) onderzoekscompetenties en graduaatsproef, (c) pedagogische leerlijn, (d) didactische leerlijn en (e) professioneel competent. In elke werkgroep werden de ECTS-fiches uitgewerkt waarin de doelstellingen, inhoud, werkvormen en evaluatievormen beschreven staan. Een werkgroep bestond steeds uit lectoren van de drie instellingen. Om het overzicht te behouden, werd in elke werkgroep minstens één lid van het designteam geplaatst. Omwille van deze koerswijzigingen en meer bepaald de oprichting van de verschillende werkgroepen, is de rol van het designteam gewijzigd van ontwerpen naar evalueren, wat voor sommige designteamleden het gevoel gaf dat het overzicht verloren ging en hun input minder van belang werd. In Bijlage 5 wordt deze rolwijziging gevisualiseerd. Het designteam neemt vanaf de vierde cyclus een evaluerende in plaats van ontwerpende rol in. van Hierop wordt in de evaluatiefase dieper ingegaan.

### 3.2.2 Ontwerpproduct

Reeds in de **explorerende prototypes** van de deelnemende instellingen (zie Bijlage 2.1) zijn een aantal designvereisten, zij het summier, opgenomen. De instellingen hebben in hun voorstel reeds rekening gehouden met inhouden zoals taal, ICT, vakdidactiek, klasmanagement en een evenwicht

tussen theorie en praktijk. Ook wat betreft de leeromgeving is er meteen duidelijkheid geweest over het plaatsvinden van de opleiding aan de hogeschool en in stagescholen. Dit is te verklaren vanuit de curricula van de bestaande opleidingen en de conceptnota van de regering waarin deze thema's aan bod komen. Over de factor tijd, meer bepaald de nood aan flexibiliteit, combineerbaarheid met job en gezin, afstandsonderwijs en een semestriële organisatie zijn alle instellingen het van bij de aanvang eens.

Vanuit het explorerend prototype heeft het designteam tijdens de derde bijeenkomst een **horizontaal evolutionair prototype** ontwikkeld. Dit prototype, dat te raadplegen is in Figuur 2.2.1 in Bijlage 2.2, bevat vijf leerlijnen, zijnde (a) vakinhoudelijk competent, (b) pedagogisch competent, (c) didactisch competent, (d) professioneel competent en (e) startcompetent. Alle studenten die aan de hogeschool een lerarenopleiding volgen zullen de leerlijnen pedagogisch, didactisch en professioneel competent volgen. Enkel voor de studenten van de Educatieve Graduaatsopleiding komt de leerlijn startcompetent er extra bij en valt de leerlijn vakinhoudelijk competent weg. Zij beheersen immers hun vakinhoud vanuit hun basisopleiding en minstens drie jaar werkervaring. Dit product werd tijdens focusgroepen voorgelegd aan lectoren, studenten en werkveld.

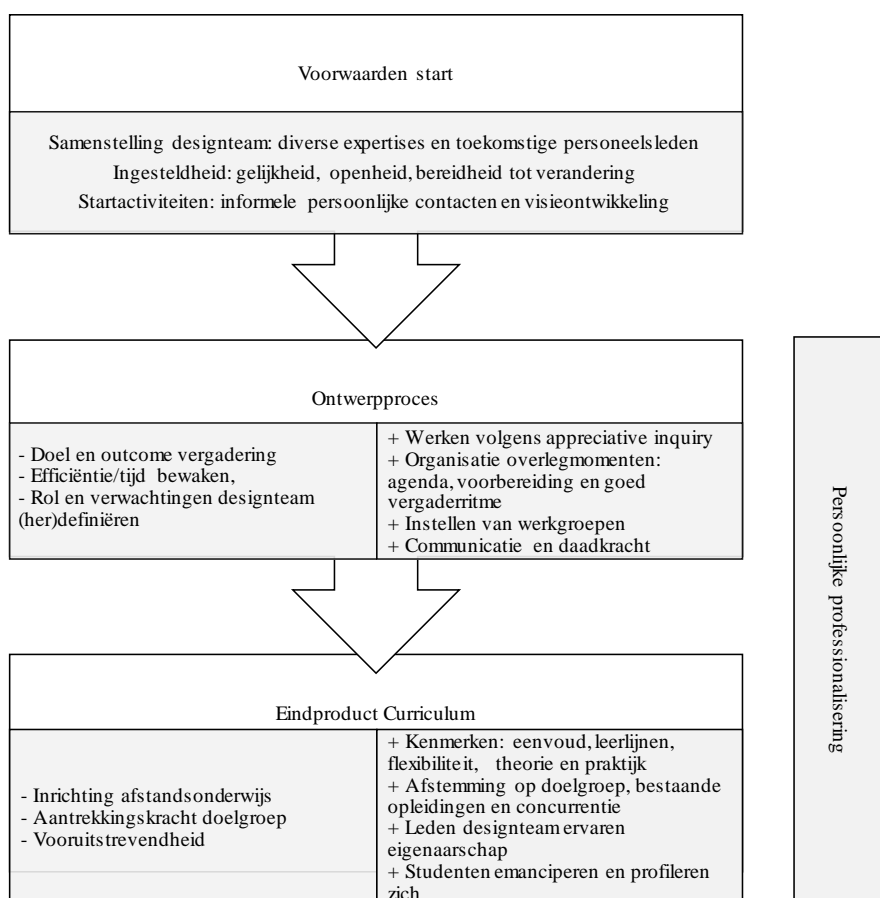
Over het opzet van het programma en de leerlijnen zijn het werkveld, de studenten en de lectoren positief over de duidelijkheid, wat de communicatie naar de buitenwereld zal vereenvoudigen. Een student zegt hierover “dit programma steekt goed in elkaar, het klopt. Deze opleiding ziet er kwaliteitsvol en professioneel uit. Ik zou dat volgen”. Andere studenten treden dit bij. De mogelijkheid tot profilering vinden studenten en studenten een positief kenmerk. Het werkveld kan voornamelijk de aandacht voor diversiteit en klasmanagement appreciëren.

De flexibele inrichting van lesmomenten overdag, 's avonds en op zaterdag wordt tijdens de focusgroepen als sterk punt naar voren geschoven. Hierbij wordt evenwel de kanttekening gemaakt dat er nood zal zijn aan een trajectbegeleider die binnen de flexibiliteit toch de logische opbouw van inhouden binnen individuele programma's bewaakt. Een goed evenwicht tussen een flexibele organisatie en het bewaken van de leerlijnen is hierin van belang. Een lector zegt: “een logische lijn, maar niet alles in volgtijdelijkheid . . . want dan heb je minder mogelijkheden bij je inschrijvingen. Alles in een lijn zetten gaat in tegen een flexibele opleiding, maar je moet iets gedaan hebben voordat je op stage vertrekt”.

Op basis van de feedback uit de focusgroepen en de designvereisten heeft het designteam het prototype van het curriculum verder uitgewerkt naar het **verticaal evolutionair prototype**. Om alle deelaspecten te kunnen uitwerken zijn, zoals eerder beschreven, een aantal werkgroepen opgericht. Het resultaat is het programma dat in de TNO beschreven staat en toegelicht wordt in Bijlage 2.3. De vier leerlijnen voor de Educatieve Graduaatsopleiding zijn hierin bewaard gebleven. De naamgeving van de leerlijn ‘Maatschappelijk Competent’ is veranderd naar ‘Professioneel Competent’ en de opleidingsonderdelen ervan zijn doorheen het ontwerp aangepast met de toevoeging van de Graduaatsproef waarin de student een actie-onderzoek voert als sluitstuk van zijn opleiding.

### 3.3 Evaluatie- en reflectiefase

Figuur 9 geeft het resultaat van de bevestigingen van de leden van het designteam weer. De factoren voor het ontwerpproces en –resultaat worden in vier categorieën opgedeeld. Aan de ene kant gaat het over het doorlopen proces zijnde voorwaarden voor de start, het ontwerpproces en de persoonlijke professionalisering van de leden van het designteam. Aan de andere kant gaat het ook over de kwaliteit van het eindproduct. In wat volgt worden deze categorieën afzonderlijk toegelicht. In de onderdelen ‘ontwerpproces’ en ‘eindproduct’ staan links de factoren die volgens het designteam beter konden (aangeduid met een ‘-’) en rechts de factoren die volgens het designteam goed verlopen zijn (aangeduid met een ‘+’).



*Figuur 9.* Belemmerende en bevorderende factoren volgens het designteam van de Educatieve Graduaatsopleiding.

#### 3.3.1 Voorwaarden voor de start

Uit de interviews met de leden van het designteam blijkt dat de **samenstelling van het designteam** van cruciaal belang is voor een goede werking en een goed resultaat. De respondenten uiten hierbij een voorkeur voor een divers samengesteld team opdat het curriculum vanuit verschillende invalshoeken belicht wordt. Positief aan het huidige designteam is bovendien de aanwezigheid van

departements- en opleidingshoofden die bevoegd zijn om tijdens overlegmomenten beslissingen te nemen zodat er niet steeds achteraf teruggekoppeld moet worden. Omdat personeelsbeslissingen pas definitief zouden zijn na inlevering van de TNO bestond het designteam mogelijks niet uit toekomstige personeelsleden. Een aantal teamleden heeft het als een nadeel ervaren. Een respondent zegt hierover:

Ik vind het zelf heel jammer dat de keuze voor een hogeschool zo laat pas moet gebeuren waardoor we nu nog niet zeker zijn dat de mensen die rond de tafel zitten collega's gaan worden en dat vind ik een beetje dubbelzinnig. Die onzekerheid, ik denk dat het gemakkelijker zou werken als dat vroeger duidelijk zou zijn. Ik denk dat de meeste mensen die beslissing wel genomen hebben intussen en dat niet communiceren en dat vind ik soms wat vervelend.

Volgens de leden van het designteam is het van belang om, voor de start van het ontwerpproces, aandacht te hebben voor de **ingesteldheid** van de deelnemers. Hierin is het belangrijk om als gelijken open te kunnen communiceren en dit ook uit te spreken van bij de start. De deelnemers hebben een open sfeer “waarin alles ter discussie en bediscussieerbaar is” als positief ervaren. Bijkomend is een voorwaarde voor de individuele deelnemers dat ze bereid zijn om hun huidige manier van werken te veranderen en los te laten. Hierin werd vastgesteld dat dit voornamelijk voor de lectoren moeilijker bleek dan voor de deelnemers die een meer coördinerende functie hebben.

De open en constructieve sfeer die nodig is om van start te kunnen gaan, wordt volgens de deelnemers deels mogelijk gemaakt door enerzijds te starten met een duidelijke visieontwikkeling en anderzijds een start met informele persoonlijke contacten. In dit geval bestond de **startactiviteit** uit een dag waarin de visievorming vanuit de drie explorerende prototypes gebeurde en daarnaast voldoende tijd was voor persoonlijke contacten. Een respondent zegt hierover het volgende:

Als alle partijen overtuigd zijn van een constructieve aanpak ben ik ervan overtuigd dat dat de beste manier is om tot een resultaat te komen. Van het moment dat er mensen met een verborgen agenda zitten die niet willen en zich niet gewaardeerd maar verplicht voelen, dan is dat heel moeilijk. Dan kan je alleen maar met die menselijke contacten aan de slag gaan en dat proberen om te bouwen. Dan moet je nog meer investeren in elkaar leren kennen en vertellen over hoe en wat. Ik denk dat je zelfs in zo'n designteam niet onmiddellijk tot the point gaat mogen en kunnen komen. Je moet aan de verbinding werken en dan zijn er heel wat problemen op voorhand al opgelost. Dan komt de rest wel.

### 3.2.2 Ontwerpproces

Het ontwerpproces werd, volgens de deelnemers, bevorderd door het werken volgens “**appreciative inquiry**” of waarderend onderzoek, dat zich niet enkel richt op probleemanalyse, maar ook op het

zoeken naar en versterken van een bestaande aanpak (Visser, 2001). Om dit mogelijk te maken is er vertrokken van een SWOT-analyse van de huidige lerarenopleidingen aan de CVO's. Aan de hand hiervan werden de sterktes van de opleidingen gedeeld en werd het mogelijk om deze in te zetten tijdens het curriculumontwerp. Tijdens een interview verwoordde een teamlid het als volgt: "Iedereen moet het gevoel hebben van 'ja, die kracht komt van bij ons' of dat aspect is meegenomen en dat wordt ook gewaardeerd. Ieders expertise moet in rekening genomen worden zodat alle partijen een reële bijdrage mogen en kunnen leveren."

Voor de **overlegmomenten** is een agenda (discussieleidraad), een degelijke voorbereiding en een goed vergaderritme voor het team van belang. De overlegmomenten zijn telkens kunnen starten vanuit concrete voorstellen en documenten in functie van tijdsbesparing en doelgerichtheid van de overlegmomenten.

De inhoud komt van de leden en de body gaven wij, dus niet alles bottom-up. Hoe werken ze in de politiek? Als ze een beslissing willen nemen, dat leerde ik van Jean-Luc Dehaene, die legde een nota op tafel en die zei, hier gaan we eens over discussiëren. Je mag schrappen, bijvoegen, je mag het half weggooien, maar hiermee starten we. Dan ben je niet met cafépraat bezig. We hebben ook niet die tijd om altijd van nul te beginnen. Maar je weet dat het ook veel investering kost.

Een andere maatregel die tijdens het ontwerpproces genomen is en op het vlak van tijdsbesparing als positief ervaren is, is het instellen van verschillende **werkgroepen** die zich buigen over concrete thema's zoals de ECTS-fiches van de modules, de praktische organisatie van de opleiding en stagepraktijk. Omdat de werkgroepen kleiner in omvang zijn, kunnen hier sneller beslissingen genomen worden. Een deelnemer haalt hierbij aan dat **communicatie** tussen het designteam en de werkgroepen van cruciaal belang is om dit te doen slagen.

Het designteam heeft dat helikopterview en in elke deelgroep is er iemand van een designteam zodat die samenhang niet verloren gaat. Iedereen weet dan ook wel waar het naartoe gaat. Soms heb je in de grote opleiding dan wel eens dat je merkt dat er groepjes zijn die iets uitwerken maar dat dat niet meer strookt met het grote geheel. Hier is dat ondervangen door telkens iemand in dat deelteam te zetten.

Om een positief proces te kunnen doorlopen is voldoende **daadkracht** volgens de respondenten een succesfactor. Hiermee gaat het om leiding nemen, "knopen doorhakken" en wijzigingen (durven) doorvoeren. Hierbij is de rol van departements- en opleidingshoofden van belang omdat zij bevoegd zijn om beslissingen te nemen die achteraf uitgevoerd kunnen worden. Een bijkomend pluspunt is daarbij dat tijdens overlegmomenten voorstellen en beslissingen ad hoc aanschouwelijk gemaakt

worden op geprojecteerde prototypes. Een respondent zegt hierover “Voorgestelde veranderingen worden meteen gevisualiseerd, afgewogen en er worden beslissingen genomen. Dat vind ik goed. De snelheid waarmee op voorstellen ingespeeld wordt, gevisualiseerd wordt, dat valt me op, dat vind ik sterk”.

Tijdens de interviews komen drie elementen naar voren die bepaalde deelnemers als belemmerend ervaren. Een eerste is dat het **doel en outcome** van overlegmomenten niet altijd duidelijk was van bij de start, wat samenhangt met een tweede factor **efficiëntie en tijd bewaken**. Bepaalde deelnemers geven aan dat ze bij de start van elk overlegmoment willen weten “die vergadering heeft dat doel en moet dat als eindproduct hebben” en geven aan dat het designteam bij de start te veel tijd gestoken heeft in visievorming waardoor “net voor de deadline van de TNO nog (te) veel moest gebeuren”. Andere deelnemers nuanceren dit dan weer door aan te geven dat een strakke agenda voor hen ook veel nuttige discussies onmogelijk zou maken. Een respondent zegt hierover “Het is juist doorat je de tijd neemt voor het proces en niet afblokt. . . . Als een discussie blijft bovenkomen moet je ze soms ook opnieuw voeren want dan is het iets waar je nog niet uit bent”. Een andere beaamt dit met het volgende:

Soms is het zo wel dat je op een bepaald iets stoot en daar dan op doorboomt. Dat kon misschien beter, maar is het daarom altijd beter? . . . Deze morgen hadden we weer vergadering over evaluatie, maar we hebben ook over andere dingen gepraat, maar die zijn ook zinvol. Niet voor evaluatie, maar voor de TNO. Normaal hoort dat niet in een vergadering als er een vaste agenda is, maar ik denk dat dat soms wel meerwaarde heeft. Zeker bij het construeren van nieuwe opleidingen. Eens een opleiding draait en je moet agendapunten afwerken, maar hier [bij de ontwikkeling van een nieuwe opleiding] heb je soms iets dat je te binnen valt en dat moet eerst opgelost worden voordat je met je eigenlijke vergadering verder kan.

Een derde factor die door verschillende deelnemers als belemmerend ervaren is, is de **rol en verwachtingen van het designteam** die doorheen het proces veranderd werden door de oprichting van de werkgroepen. Hierdoor heeft het designteam haar ontwerprol grotendeels afgestaan aan de werkgroepen om een meer evaluerende rol te krijgen. De personen die in meerdere werkgroepen participeerden hebben naar eigen zeggen dit overzicht wel kunnen bewaren. Voor de leden die aan minder groepen hebben deelgenomen, is het overzicht niet steeds bewaard gebleven. Dit ervaren ze als een nadeel omdat ze bij aanvang heel nauw betrokken geweest zijn en plots wat “grip verloren hebben”. Bij de start en de verandering van de rol van het designteam geven ze aan dat deze duidelijk gedefinieerd en geherdefinieerd moet worden zodat de verwachtingen voor iedereen duidelijk zijn en blijven. Bovendien kan het zinvol zijn om de beslissingen die in de werkgroepen genomen zijn en de discussies die gevoerd zijn meteen te communiceren naar de leden van het designteam zodat ze het

proces alsnog kunnen opvolgen. Wanneer dit probleem tot uiting gekomen is, is er ter compensatie beslist om een extra sessie van het designteam te organiseren om tegemoet te komen aan de vraag van bepaalde deelnemers om op de hoogte te blijven van de ontwikkelingen in de werkgroepen.

### 3.3.3 Persoonlijke professionalisering

De respondenten hebben hun deelname aan het curriculumontwerp ervaren als een vorm van professionele ontwikkeling, zij het op verschillende manieren. De meerderheid geeft aan dat hun deelname **blikverruimend** geweest is. Door aan het designteam te participeren leer je nieuwe inzichten kennen die je vergelijkt met die van jezelf. Respondenten zeggen hierover:

Ik heb dat [haar deelname aan het designteam] altijd gezien als een bijscholing voor mezelf. Ik neem niet zomaar dingen over, maar ik zie het wel als een inspiratie. Daar waren thema's waarmee wij te weinig bezig zijn. Het ecologische bijvoorbeeld. . . . Ik integreer dat nu ook in mijn lessen, dus dat is verrijkend. Die manieren van aanpak samenleggen dat is luxe. We kunnen nu het beste kiezen.

Je ziet mensen dingen verdedigen, beweren dat iets goed is, dan denk je ik ga eens kijken want die kan wel een punt hebben. . . . Ik ben er dus best wel van overtuigd dat zo'n designteam een pak meer teweeg brengt dan zo eens ergens gaan luisteren als toeschouwer. Dan participeer je niet en denk je snel 'dat lukt bij mij niet' of 'waarom zou ik dat doen, wat ik nu doe is ook goed'.

Voor bepaalde mensen was dit dan weer de eerste keer dat ze geconfronteerd werden met andere invalshoeken zoals **marketinggericht denken** en de wijze waarop de markt en je positie als opleidingsinstelling hierin bepaalde beslissingen kunnen sturen. Een respondent zegt hierover "in het CVO speelt dat minder een rol. . . . In de hogeschool is dat economische, productgerichte, markering belangrijker dan in het CVO. Goed draaien als bedrijf, dat heb ik ook geleerd". Anderen geven aan dat het verruimende net zit in het feit dat je in het designteam loskomt van je eigen vak en functioneren op microniveau om op **mesoniveau** te gaan denken en werken.

Je zit eens op dat beleidsmatige. Je moet je toch weer verdiepen in de regelgeving. . . . Ik denk als je dat aan de doorsnee collega vraagt dat die niet op de hoogte is. . . . Maar ook meemaken hoe beleid vorm krijgt. Als je lesgeeft kom je en geef je je vak. Nu zit daar dat niveau boven, van waar komt dat allemaal? Wat is het kader? Het kader uitdenken, dat proces volgen.

Het proces op zich is voor bepaalde deelnemers ook een vorm van professionalisering geweest op het vlak van **ontwerpen, besluitvorming en compromissen** zoeken. Een deelnemer zegt hierover:



Maar hoe komt zo'n team ergens toe? Hoe kom je van tegenstellingen naar een compromis? Hoe werkt dat team? Ik vind dat allemaal heel boeiend, dat te observeren en dat zelf te ervaren. OK, we hebben drie opleidingen en komen tot een nieuwe. Wat zijn de mogelijkheden, de opportuniteiten, de gevaren? Dat kan je niet als je nooit in zo'n team zit want dan kan je niet meedenken? Dan kan je geen beleid mee maken. In die zin is dat zeker professionaliseren. Dat leer je niet op een studiedag. Je moet dat gewoon doen en ervaren en die frustraties eens voelen van 'potverdikke, nu hebben we dat toch moeten toegeven' of 'he kijk, nu hebben we dat en ik geloof daarin'. Je kan dat alleen ervaren door er middenin te zitten. En ik denk als je aan mensen vertelt hoe dat loopt en hoe je tot iets gekomen bent, hoe het curriculum eruit zal zien, dat dat nooit helemaal hetzelfde is.

### 3.3.4 Eindproduct

Het ontwikkelde curriculum heeft volgens de respondenten als positieve **kenmerken** dat het eenvoudig uit te leggen is. Een respondent zegt "Daarop kan je studenten inschrijven. Dat kan je uitleggen aan een student die komt informeren, zonder trucen en het boeit ook". De eenvoud wordt versterkt door de duidelijke leerlijnen die in het programma aanwezig zijn.

Een duidelijke structuur, duidelijke lijnen, een logisch duidelijk verhaal. Ik vind het zelfs nog logischer dan hoe ons curriculum nu is. Ik vind het een verbetering. De logica, organiseerbaarheid en ook de herkenbaarheid. Ik hou niet van die heel filosofische concepten en schema's waarbij je drie bladzijden uitleg nodig hebt.

Ook de flexibiliteit en keuze in lesmomenten en de verschillende trajecten voor reguliere studenten en LIO's worden door de respondenten als pluspunt benoemd. Een laatste positief element dat aangehaald wordt is de verhoging van de stage- of praktijkcomponent zonder in te boeten op een theoretische basis. Uiteraard wordt dit mede mogelijk gemaakt door de verhoging van 60 naar 90 studiepunten.

Naast het programma an sich geven de deelnemers aan dat de **afstemming op de doelgroep, de bestaande opleidingen en de concurrentie** een goede zaak is. Ten eerste gebeurt de afstemming op de doelgroep in de vrije ruimte in de theoretische opleidingsonderdelen en door de startmodules Taal en communicatie, ICT, Onderzoekscompetenties en Oriëntering op het werkveld. Voor een respondent is dit positief "omdat ik ervan overtuigd ben dat de meeste graduaatsstudenten hier echt wel belang bij hebben om een aantal opleidingsonderdelen extra te moeten doen en dan is het ook weer die wisselwerking tussen extra doen en extra begeleiding in de vrije ruimte". Ten tweede levert de afstemming op de (verkorte) bachelor van de hogeschool volgens een respondent inhoudelijke voordelen op: "het is goed dat het ook één geheel is, dus voor iedereen hetzelfde buiten dat

inhoudelijke luik dat de bachelor nog moet volgen. We zijn dus niet vanop een eiland vertrokken. . . . Die kruisbestuiving is voor mij het meest waardevol”. Bovendien levert deze afstemming organisatorische voordelen op “voor mij is dat de synergie met de dagopleiding wat gaat maken dat er uitwisselbaarheid gaat zijn tussen collega’s van de dag en de avond. We kunnen evolueren naar een uitwisseling tussen collega’s en één groep van mensen die de opleidingen aanbieden met hun eigenheden”. De afstemming op de concurrentie tenslotte gebeurt door afspraken over de praktijkcomponent van de opleiding. Een deelnemer zegt hierover “de gemeenschappelijke stage-afspraken met de andere instellingen vind ik wel belangrijk om het shopgedrag van studenten, waar ik als trajectbegeleider regelmatig in aanraking kom, om dat wat tegen te gaan”.

Het curriculum is zo opgebouwd dat studenten zich doorheen de opleiding **emanciperen** en kunnen **profileren**. In dat laatste nemen de keuzemodules een cruciale rol in omdat “studenten niet allemaal in hetzelfde keurslijf geduwd worden”.

De leden van het designteam ervaren **eigenaarschap** over het ontworpen curriculum, wat op de communicatie erover en uitwerking ervan een positief effect zal hebben. Een respondent zegt “Ik ben ervan overtuigd dat wie nu rond de tafel zat met veel warmte, overtuiging en eigenaarschap over de opleiding gaat spreken naar toekomstige kandidaten”.

Bepaalde bedenkingen bij het huidige resultaat gaan over de inrichting van het afstandsonderwijs, over de aantrekkingskracht van het ontworpen curriculum op de beoogde doelgroep en over de vraag of de opleiding voldoende vooruitstrevend is. Op dit moment is het nog niet geheel duidelijk hoe de component **afstandsonderwijs** ingericht zal worden, wat door de deelnemers daarom als aandachtspunt benoemd wordt. De nieuwe Educatieve Graduaatsopleiding bestaat uit 90 studiepunten en is enkel toegankelijk voor personen die drie jaar nuttige werkervaring in het vakgebied hebben. Een aantal deelnemers vraagt zich af of de opleiding daarom succesvol zal zijn voor de **doelgroep**. Een respondent stelt “die mensen moeten 90 studiepunten doen. Dat gaat dus achteruit lopen. En die nuttige ervaring. Ik vrees dat die groep van zij-instromers gaat teruglopen”. Een laatste bedenking heeft te maken met de **vooruitstrevendheid** van de opleiding. Een deelnemer zegt “ik stel me wel de vraag in welke mate we nu vernieuwend zijn. Dit is een vrij klassieke opleiding. Het is logisch, goed, duidelijk, maar niet vernieuwend”. Deze vraag naar vooruitstrevendheid hangt volgens een andere respondent samen met de eenvoud van het programma, wat volgens deze persoon net een kracht is.

Dit is vooral een concept waar niemand tegen kan zijn. Je bent er misschien niet helemaal voor, er zijn misschien ook dingen die ik anders zou doen, maar die ik wel kan verdedigen bij iedereen. . . . Uiteindelijk is het toch in de manier waarop je het gaat concretiseren en vormgeven waarin je je kan onderscheiden. Uiteindelijk ben je een lerarenopleiding en die willen allemaal die tien functionele gehelen behalen, maar de manier waarop je dat doet. Ik denk dat we daar ons genoeg in gaan onderscheiden.

## 4. Conclusie en discussie

Centraal in dit onderzoek staat de vraag: ‘wat is het optimale curriculumontwerp om zij-instromers op te leiden tot leraar in de Educatieve Graduaatsopleiding?’. In de analyse- en exploratiefase werd ingezoomd op de ontwerpvereisten aan de hand van de vraag: ‘Aan welke vereisten en noden moet het curriculum van de Educatieve Graduaatsopleiding tegemoet komen?’. Vanuit een analyse van enerzijds overheids- en hogeschooldocumenten en anderzijds SWOT-analyses van de lerarenopleidingen aan de CVO’s zijn 38 ontwerpvereisten tot stand gekomen, ingedeeld volgens de elementen van het curriculaire spinnenweb van Van Den Akker (2003).

Tijdens de ontwerp- en constructiefase was de opzet om een inhoudelijk zinvol en consistent programma vorm te geven dat tegemoet komt aan de eigenheid van zij-instromers in de Educatieve Graduaatsopleiding. Tijdens deze fase doorliep het designteam verschillende cycli van ontwerp, evaluatie en revisie om het curriculum te ontwikkelen. De analyseresultaten van de focusgroepen bij studenten, docenten en leden van het werkveld werden als input van deze ontwerpessies gebruikt. Om het beslissingsproces te versnellen en meer inhoudelijke expertise binnen te brengen, werden themagerichte en leerlijnspecifieke werkgroepen ingericht. Het ontworpen curriculum bestaat uit een regulier en LIO-traject van 90 studiepunten, gebaseerd op vier clusters: startcompetent, professioneel competent, didactisch competent en pedagogisch competent.

Tijdens de evaluatie- en reflectiefase lag de focus op de vragen: ‘Voldoen het ontwerpproces en curriculumproduct aan de verwachtingen?’ en ‘Welke bevorderende en belemmerende factoren kunnen andere curriculumontwerpers ondersteunen in hun ontwerpproces?’. Hierin komt het dubbele doel van het onderzoek tot uiting: een praktijkproduct in de vorm van het curriculum van de Educatieve Graduaatsopleiding en ontwerpprincipes die voor andere graduaatsopleidingen richtinggevend kunnen zijn in hun curriculumontwikkeling. In wat volgt wordt op beide doelen en hun bijhorende beperkingen ingegaan. Tot slot worden suggesties voor vervolgonderzoek geformuleerd.

### 4.1 Ontwikkeling van het praktijkproduct

Is bij deze het optimale curriculumontwerp ontwikkeld om zij-instromers op te leiden tot leraar in de Educatieve Graduaatsopleiding? De manier waarop deze onderzoeksvraag gesteld is, impliceert dat er een curriculummodel bestaat dat optimaal is voor alle Educatieve Graduaatsopleidingen. Op basis van het gevoerde onderzoek is het niet mogelijk om deze vraag te beantwoorden omdat er geen ‘objectief curriculum’ over verschillende contexten ontwikkeld werd. Zowel het doorlopen proces en als het ontworpen product zijn resultaat van keuzes onder invloed van de mening, ervaring en persoonlijke assumpties van de designteamleden, de studenten, het werkveld en de lectoren. Met andere deelnemers zou het proces en resultaat er anders uitzien. Het curriculum is dus contextspecifiek en niet zonder meer transfereerbaar naar een andere instelling. De vraag die beantwoord werd is dus niet wat het ideale curriculum is, maar wat het ideale curriculum is voor deze specifieke context en

vooral wat maakt dat deze aanpak en in deze context werkt (Black & Wiliam, 2003; De Bruyckere, 2017; Surma, 2017; Wiliam, 2016).

Het ontworpen curriculum is afgestemd op het programma van de Educatieve Bachelor en de visie van de hogeschool. De sterktes die tijdens interviews door de designteamleden en tijdens focusgroepen door de stakeholders aangehaald worden zijn de eenvoud met leerlijnen, de aandacht voor taal, ICT en onderzoekscompetenties en de flexibiliteit naar studieduur, lesdagen en invulling van bepaalde opleidingsonderdelen zoals Profilerings. Deze flexibiliteit sluit aan bij de eigenheid van de doelgroep. Genoemde bedenkingen hebben hoofdzakelijk te maken met de aantrekkingskracht nu de opleiding van 60 naar 90 studiepunten gaat en de vooruitstrevendheid. De overwegend positieve indruk van de leden van het designteam kan verklaard worden vanuit de persoonlijke input die ze in het curriculum hadden (eigen kind, schoon kind?) en het eigenaarschap dat ze bijgevolg ervaren (Handelzalts, 2009; Nieveen e.a., 2006). De beoordeling door de NVAO en de implementatie van het curriculum zullen inzicht geven in de effecten van gemaakte keuzes. Meer bepaald dat de NVAO het programma toetsen aan vooraf bepaalde criteria en zal de implementatie de praktijktoets zijn die zicht geeft op de inschrijvingsaantallen, de uitvoering van het programma en de ervaringen van de betrokken studenten, docenten en het werkveld. Pas dan zullen de sterktes en verbeterpunten vastgesteld worden op basis waarvan aanpassingen doorgevoerd kunnen worden.

#### **4.2 Formulering van ontwerpprincipes**

In wat volgt worden vier guidelines ter inspiratie van toekomstig onderzoek geformuleerd, geïllustreerd door sterktes en beperkingen van de huidige aanpak. Een eerste suggestie bij de ontwikkeling van een nieuw curriculum vanuit meerdere instellingen is: zorg voor een gedetailleerd begrip van de concrete context. In dit onderzoek is dit gebeurd door de analyse van mesodocumenten van de hogeschool, SWOT-analyses van de CVO's en informele momenten waardoor de deelnemers inzicht kregen in elkaars eigenheid. Dit heeft een aanpak volgens appreciative inquiry mogelijk gemaakt waarin de sterke punten van bestaande opleidingen gevalideerd konden worden in het nieuwe curriculum. Een beperking bij de huidige aanpak is dat de ontwerpvereisten gebaseerd zijn op een beperkt aantal geselecteerde bronnen waardoor bepaalde criteria ontbreken. Bij de leerinhouden zijn algemene didactiek, deontologie en onderwijsstructuur bijvoorbeeld niet opgenomen omdat ze noch in de documenten, noch in de SWOT-analyses expliciet vermeld staan. Tijdens het ontwerpen zijn deze thema's wel meteen in het programma opgenomen omdat ze volgens de designteamleden essentieel zijn in een lerarenopleiding. Een aanbeveling naar toekomstig curriculumontwerp is om de SWOT-analyses te baseren op alle onderdelen van het curriculaire spinnenweb om niets over het hoofd te zien en om de designvereisten tijdens het ontwerpproces aan te vullen en bij te stellen.

Een tweede suggestie draait rond samenwerking: stel een heterogeen designteam samen dat gedurende het ontwerpproces in interactie gaat met diverse stakeholders. Een heterogene samenstelling van het designteam en de betrokkenheid van studenten, lectoren en het werkveld

vergroten de praktische bruikbaarheid en het draagvlak van het curriculumproduct. Dit blijkt uit de bevragingen en is een bevestiging van eerder onderzoek (Binkhorst e.a., 2015; Plomp & Nieveen, 2007; Thijs & Van Den Akker, 2009; Van Den Akker e.a., 2010). Uit de bevragingen en eerder onderzoek blijkt bovendien dat de aanwezigheid van opleidingsverantwoordelijken in het designteam een troef is (Handelzalts, 2009). Een beperking van dit ontwerponderzoek is dat de curriculumontwikkeling gelijk liep met de personeelsbeslissingen inzake de transitie van CVO naar hogeschool. Tijdens de sessies van het designteam was er dus steeds de onzekerheid of degenen die rond de tafel zaten ook werkelijk deel zouden uitmaken van het opleidingsteam. Duidelijkheid inzake personeelsbeslissingen voor de start van het curriculumontwerp kan het gevoel van eigenaarschap tijdens de ontwerpessies verhogen.

Een derde suggestie bij curriculumontwikkeling vanuit verschillende instellingen is: werk volgens prototyping en start daarbij met explorerende prototypes van de instellingen afzonderlijk. Daarbij bleek het zinvol om de prototypes en voorgestelde wijzigingen gedurende de ontwerpessies te visualiseren. Over hoe deze prototypes er concreet uit kunnen zien en hoe ze tot stand kunnen komen, zijn in de literatuur weinig concrete richtlijnen terug te vinden. Hierin wordt wel gesteld dat het eerste prototype er is om algemene specificaties of een 'schetsmatige' weergave van het eindproduct weer te geven (Thijs & Van Den Akker, 2009; van den Berg & Kouwenhoven, 2008). Nieveen en Folmer (2013) stellen bovendien dat prototypes op twee manier gebruikt kunnen worden: om het ontwerp te verfijnen (evolutionair) of om een idee te geven van de interface (explorerend of throw away). In dit onderzoek werd vanuit drie throw away prototypes vertrokken. Dit gaf de drie instellingen een gelijkwaardige inbreng, waarbij de ideeën van de partnerinstellingen van bij aanvang transparant werden. Bovendien resulteerde deze insteek in een tijdsbesparing bij het ontwerp van het eerste gezamenlijk prototype. Deze werkwijze is enigszins in het gedrang gekomen tijdens de uitwerking van het verticale evolutionaire prototype door de verschillende werkgroepen. Doordat de werkgroepen aan de slag gegaan zijn is meer inhoudelijke diepgang gecreëerd, maar ook het overzicht voor sommige designteamleden wat verloren gegaan. Een suggestie hierbij is om deze rolverandering beter te bewaken en op zoek te gaan naar manieren om het designteam betrokken te houden, ook al nemen de werkgroepen de ontwerprol deels over. Hierbij kan gedacht worden aan een centrale plaats waar niet enkel de resultaten van de werkgroepen, maar ook de motivatie van hun beslissingen geregistreerd wordt opdat het designteam dit kan opvolgen.

Een vierde ontwerpprincipes is: ga tijdens het curriculumontwerp niet enkel productgericht maar ook onderzoekend te werk. De stappen van onderwijskundig ontwerponderzoek hebben ervoor gezorgd dat niet enkel het praktijkproduct, maar ook de totstandkoming ervan in kaart gebracht is. De gebruikte designmethodiek kan voor professionalisering van de deelnemers zorgen en hen in de toekomst aanzetten om verder met deze methode aan de slag te gaan. Door als team niet enkel doelgericht een product te ontwerpen, maar dit op een onderzoekende manier aan te pakken, kan de kloof tussen praktijk en theorie verkleind worden (Kluijfhout & McKenney, 2013; Nieveen e.a.,

2006). Een mogelijke beperking, hoewel het ook een positieve uitdaging was, is de dubbele rol van ontwerper en onderzoeker tijdens het proces. De ontwerper verdedigt zijn eigen mening tijdens sessies van het ontwerpproces, de onderzoeker bevraagt tijdens één-op-één interviews op een zo objectief mogelijke manier de mening van de collega-designteamleden. Het is daarbij ondenkbaar dat de persoon van de onderzoeker geen effect had op de antwoorden die tijdens de interviews gegeven werden. Een bijkomende beperking in dit ontwerponderzoek was de beperkt beschikbare tijd. Volgens de richtlijnen van ontwerponderzoek van McKenney en Reeves (2012) neemt elke iteratie om en bij de zes maanden in beslag. Omwille van de deadline van de TNO is dit proces versneld. Moest er meer tijd zijn, zou in de analysefase in een uitgebreide vragenlijst bij alle studenten en alle secundaire scholen van de regio gepeild kunnen worden naar de verwachtingen die ze hebben van de lerarenopleiding. Op die manier zouden ze inspraak hebben in de ontwerpvereisten. Tijdens de ontwerpfase zouden de verschillende stakeholders nog vaker kunnen betrokken worden, bijvoorbeeld door aan elke ECTS-werkgroep een student en vertegenwoordiger van het werkveld toe te voegen. Tijdens de evaluatiefase kunnen de teamleden meermaals bevraagd worden om op basis van hun suggesties de aanpak bij te stellen.

#### **4.3 Suggesties voor vervolgonderzoek**

Dit onderzoek heeft de TNO of het formele curriculum als praktijkresultaat. De beoordeling ervan kan pas gebeuren na review van de NVAO en implementatie. In tussentijd gaat het onderzoek verder om het operationele curriculum verder uit te werken opdat de opleiding kan starten in september 2019. Bijlage 8 geeft een overzicht van nog te nemen actiepunten. Deze situeren zich binnen de opleiding algemeen, de specifieke opleidingsonderdelen en het netwerk. Voor de opleiding algemeen zijn het curriculum en de ECTS-fiches opgesteld. In wat volgt staan de ontwikkeling van een gedetailleerde competentiematrix, de aanpak van trajectbegeleiding en de vormgeving van het lerarenportfolio op de agenda.

Voor de verschillende opleidingsonderdelen gaan de respectievelijke lectoren aan de slag om materialen te ontwikkelen en te specificeren welke begeleiding ze erbij bieden. Voor de opleidingsonderdelen LIO en Profileren moet de concrete invulling van opdrachten en keuze-inhouden nog op punt gesteld worden. In de dagopleiding van de hogeschool worden reeds keuzemodules aangeboden rond onder andere leerlingbegeleiding, ICT-ondersteuner en methodeonderwijs. De studenten kunnen hierbij aansluiten. Voor de doelgroep van het Educatieve Graduaat zullen ook andere thema's aangeboden worden die op maat van de doelgroep zijn. Tijdens de focusgroepen hebben het werkveld en de studenten gesuggereerd om hierin duaal leren en trajectbegeleiding op te nemen voor de toekomstige praktijkleerkrachten. Deze mogelijkheden worden onderzocht en indien mogelijk verder uitgewerkt.

In de verdere uitbouw van de opleiding zal ook het netwerk een centrale rol innemen. Samen met toekomstige stageplaatsen zal op zoek gegaan worden naar opportuniteiten om de didactische,

pedagogische en profileringsstage van de studenten vorm te geven. Hierin staan authentieke ervaringen centraal om de studenten voor te bereiden op het werkveld en een praktijkshock na de opleiding te vermijden. Hierbij wordt gestreefd naar een werking waarin de student zelf, de werkplek en de lerarenopleiding het leren van de student samen vormgeven.

Op theoretisch vlak is het onderzoek een illustratie van de stappen van onderwijskundig ontwerponderzoek van McKenney en Reeves (2013). Inzichten in de curriculumontwikkeling van Educatieve Graduaatsopleidingen in Vlaanderen zijn daarin nog onontgonnen gebied. Gepubliceerd ontwerponderzoek heeft meestal betrekking op het basisonderwijs en richt zich meestal op één aspect van het curriculum, meer bepaald de ontwikkeling van een bepaalde werkvorm of materiaal, met name een technologische toepassing zoals een wiki of educatieve game (Anderson & Shattuck, 2012; McKenney & Reeves, 2013). Dit onderzoek geeft een aanzet tot de toepassing van ontwerponderzoek in de context van curriculumontwikkeling door meerdere instellingen in het hoger onderwijs. Om de aanpak in deze context te verfijnen, is bijkomend ontwerponderzoek in deze context wenselijk. Hierin kan het interessant zijn om na te gaan of de aanpak vanuit een explorerend prototype per deelnemende instelling een zinvolle werkwijze blijkt om de visie en plannen zichtbaar te maken.

Ook met betrekking tot de werking van teacher design teams kan vervolgonderzoek nieuwe inzichten opleveren. Uit voorgaand onderzoek van Handelzalts (2009) en interviews in dit onderzoek blijkt immers de aanwezigheid van opleidingsverantwoordelijken een troef in een designteam. Een hypothese is dat dit komt vanuit hun ervaring om op mesoniveau te denken en omdat ze daarom over een helikopterperspectief beschikken. Dit kan voor andere deelnemers bevorderend zijn om hun eigen aanpak los te laten en op mesoniveau mee te denken. Een tweede hypothese is dat leidinggevendenden de daadkracht van het designteam verhogen omdat ze de bevoegdheid hebben om genomen beslissingen door te voeren. Een interessante vraag voor vervolgonderzoek is mijns inziens daarom: Op welke manier beïnvloedt de aanwezigheid van opleidingsverantwoordelijken het proces en het resultaat van curriculumontwikkeling door verschillende instellingen?

#### **4.4 Conclusie**

In dit onderwijskundig ontwerponderzoek hebben een Vlaamse hogeschool en twee CVO's samen een educatieve graduaatsopleiding ontworpen waarin zij-instromers met minstens drie jaar ervaring opgeleid zullen worden tot leraar. Doorheen een iteratief proces in samenwerking met verschillende stakeholders kwam een flexibele en competentiegerichte opleiding tot stand die afgestemd is op de doelgroep, de context van de hogeschool en de verwachtingen van het werkveld. Bovendien werden ontwerpprincipes geformuleerd voor toekomstige designteams. Met deze opleiding wilt de hogeschool tegemoet komen aan het verwachte lerarentekort en stelt ze zich tot doel om een generatie kwaliteitsvolle praktijkleerkrachten af te leveren die op hun beurt bepalend kunnen zijn voor de toekomst van het onderwijs.

## Referenties

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Andriessen, D. (2013). Ontwerpgericht onderzoek in het moeras van de praktijk. In H. De jong, P. Tops, & M. Van der Land (Red.), *Prikkelen in praktijken*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Becuwe, H., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., & Castelein, E. (2016). Teacher design teams as a strategy for professional development: the role of the facilitator. *Educational Research and Evaluation*, 22(3–4), 141–154. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247724>
- Bernstein, D., Drayton, B., McKenney, S., & Schunn, C. (2016). Designing science curriculum for implementation at scale: Considerations for diverse and resource-limited settings. *Proceedings of International Conference of the Learning Sciences, ICLS*, 2, 886–889. Geraadpleegd van <https://repository.isls.org/bitstream/1/335/1/128.pdf>
- Bijkerk, L., & van der Heide, W. (2006). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., & van Joolingen, W. R. (2015). Understanding teacher design teams - A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213–224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.006>
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). ‘In Praise of Educational Research’: formative assessment. *Britisch Educational Research Journal*, 29(5), 623–637. <https://doi.org/10.1080/0141192032000133721>
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Kopenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation. Geraadpleegd van [https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Samenvatting\\_Het beroep van leraar doorgelicht.pdf](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Samenvatting_Het%20beroep%20van%20leraar%20doorgelicht.pdf)
- Bouverne-De Bie, M. (2014). Levenslang leren: van grondrecht naar burgerplicht? In M. Douterlungne (Red.), *Blijven leren: de toekomst! Volwassenen stimuleren om te leren. Een strategische verkenning*. (pp. 29–40). Leuven: Acco.
- Chambers, D. (2002). The Real World and the Classroom: Second-Career Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 212–217. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00098650209604935>
- Chin, E., & Young, J. W. (2007). A Person-Oriented Approach to Characterizing Beginning Teachers in Alternative Certification Programs. *Educational Researcher*, 36(2), 74–83.



<https://doi.org/10.3102/0013189X07299192>

- Clarke, J., & Dede, C. (2009). Design for Scalability: A case study of the river city curriculum. *Journal of Science Education and Technology*, 18(4), 353–365. <https://doi.org/10.1007/s10956-009-9156-4>
- CLB. (z.d.). Blended learning: wat, hoe en waarom? Geraadpleegd van [https://www.kuleuven-kulak.be/BlendedLearning/Blended learning/blended-learning](https://www.kuleuven-kulak.be/BlendedLearning/Blended%20learning/blended-learning)
- Creswell, J. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Essex: Pearson.
- Daale, H. (2007). Tertiair onderwijs: het “intermediate level in higher education” in Vlaanderen? In M. Douterlungne (Red.), *Tertiair onderwijs. Een verkenning*. (pp. 95–114). Antwerpen: Garant.
- De Bruyckere, P. (2017). *Klaskit, tools voor topleraren*. Tielt: LanooCampus.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Donche, V., Delvaux, E., & Van Petegem, P. (2000). *Onderwijs aan volwassenen: inspelen op verschillen in leerpatronen*. Antwerpen: Garant.
- Edelson, D. (2009). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105–121. [https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4)
- European Ministers Responsible for Higher Education. (2005). The European Higher Education Area - Achieving the Goals (p. 6). Geraadpleegd van [http://media.ehea.info/file/2005\\_Bergen/52/0/2005\\_Bergen\\_Communique\\_english\\_580520.pdf](http://media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf)
- Gijbels, D., Donche, V., Van den Bossche, P., & Vanthournout, G. (2014). Individuele verschillen in het leren van volwassenen: inzichten en aanbevelingen vanuit onderzoek. In M. Douterlunghe (Red.), *Blijven leren: de toekomst! Volwassenen stimuleren om te leren. Een strategische verkenning*. (pp. 83–94). Leuven: Acco.
- Haggard, C., Slostad, F., & Winterton, S. (2006). Transition to the School as Workplace: Challenges of second career teachers. *Teaching Education*, 17(4), 317–327. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10476210601017410>
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. Enschede: PrintPartners Ipskamp. <https://doi.org/10.3990/1.9789036528634>
- Kirschner, P., Beers, P., Boshuizen, H., & Gijssels, W. (2008). Coercing shared knowledge in collaborative learning environments. *Computers in Human Behavior*, 24(2), 403–420. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.01.028>

- Kluijfhout, E., & McKenney, S. (2013). *Masterclass Educational Design Research*. Open Universiteit. Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=2Esu6mLSXgI>
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2012). *The adult learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Londen: Routledge.
- Könings, K., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 645–660. <https://doi.org/10.1348/000709905X43616>
- Marsh, C. (2009). *Key Concepts of Understanding Curriculum*. Londen: Routledge.
- Mayotte, G. (2003). Stepping Stones to Success: Previously Developed Career Competencies and their Benefits to Career Switches Transitioning to Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 681–695. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.002>
- McKenney, S. (2001). *Computer-Based Support for Science Education Developers in Africa. exploring potentials. Journal of Chemical Information and Modeling*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London: Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2013). Systematic Review of Design-Based Research Progress: Is a Little Knowledge a Dangerous Thing? *Educational Researcher*, 42(2), 97–100. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463781>
- Merriam, S., & Bierema, L. (2014). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco: Wiley Publishers.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nieveen, N., & Folmer, E. (2013). Formative Evaluation in Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Red.), *Educational Design Research* (pp. 152–169). Enschede: SLO: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11)
- Nieveen, N., Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., Phillips, D., & Musta'amal, A. (2006). *Educational design research*. (J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen, Red.), *Educational Design Research*. Freudenthal Instituut. [https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00855\\_1.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00855_1.x)
- NVAO. (2009). *Reglement validatie & handleiding DLR HBO5/graduaat*. Geraadpleegd van [https://www.nvao.net/system/files/pdf/Reglement validatie DLR HBO5 graduaat\\_0.pdf](https://www.nvao.net/system/files/pdf/Reglement%20validatie%20DLR%20HBO5%20graduaat_0.pdf)
- O' Neill, G. (2010). *Programme Design Overview of curriculum models*. *UCD Teaching and Learning*

- Resources*. Geraadpleegd van <https://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP00631.pdf>
- Plomp, T., & Nieveen, N. (2007). *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Geraadpleegd van [http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction\\_20to\\_20education\\_20design\\_20research.pdf](http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf)
- Powers, F. W. (2002). Second-career teachers: Perceptions and mission in their new careers. *International Studies in Sociology of Education*, 12(3), 303–318. <https://doi.org/10.1080/09620210200200095>
- Prideaux, D. (2003). ABC of Learning and Teaching in Medicine. Curriculum design. *British Medical Journal*, 326, 268–270. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7383.268>
- Proweller, A., & Mitchener, C. (2004). Building teacher identity with urban youth: Voices of beginning middle school science teachers in an alternative certification program. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1044–1062. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tea.20036>
- PXL. (2006). Kwaliteitszorgsysteem opleidingen - fundament voor kwaliteitscultuur. Geraadpleegd van <https://view.joomag.com/kwaliteitszorgsysteem-opleidingen/0004628001476106296?short>
- Richardson, P., & Watt, H. (2005). ‘I’ve decided to become a teacher’: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475–489. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Schwab, R. (2002). *Examining the New Layers of Teacher Education: A Cross-Case Analysis of the High School Induction Process for Alternatively Certified Teachers*. Geraadpleegd van <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/26712/SchwabRV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Shulman, L. (2013). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Journal of Education*, 193(3), 1–11. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/002205741319300302>
- Snoek, M., Kool, Q., & Walraven, A. (2016). Vraagstukken bij het opleiden van leraren. In J. Dengerink & M. Snoek (Red.), *Tijdschrift voor lerarenopleiders. Katern 2: de context van het opleiden van leraren*. (pp. 39–50). Werkendam: VELON.
- Surma, T. (2017). *De wetenschap van het leren: Wat elke leraar moet weten over leren*. Hasselt. Geraadpleegd van <http://dspace.ou.nl/handle/1820/9439>
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Kirschner, P., & Camp, G. (2018). Effectief leren in de handboeken van lerarenopleidingen. *Onderwijsinnovatie*, 2, 36–38. Geraadpleegd van [https://issuu.com/open\\_universiteit/docs/oi\\_2018\\_2\\_web](https://issuu.com/open_universiteit/docs/oi_2018_2_web)
- Thijs, A., & Van Den Akker, J. (2009). Leerplan in ontwikkeling. *Leerplan in ontwikkeling*, 1–64.

- Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/downloads/2009/leerplan-in-ontwikkeling.pdf/>
- Tigchelaar, A. (2003). *Op maat. Een opleidingstraject voor zij-instromers*. Utrecht. Geraadpleegd van [http://www.nielsbrouwer.net/index\\_htm\\_files/EPSbrochure18 Op Maat.pdf](http://www.nielsbrouwer.net/index_htm_files/EPSbrochure18%20Op%20Maat.pdf)
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Korthagen, F. (2003). Koersen op ervaring; een verkennend onderzoek naar het aansluiten op eerdere ervaringen van zij-instromers in de lerarenopleiding, 1–112. Geraadpleegd van [http://www.academia.edu/20841737/Koersen\\_op\\_ervaring\\_een\\_verkennend\\_onderzoek\\_naar\\_het\\_aansluiten\\_op\\_eerdere\\_ervaringen\\_van\\_zij-instromers\\_in\\_de\\_lerarenopleiding](http://www.academia.edu/20841737/Koersen_op_ervaring_een_verkennend_onderzoek_naar_het_aansluiten_op_eerdere_ervaringen_van_zij-instromers_in_de_lerarenopleiding)
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164–183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Van Damme, J., Van Landeghem, G., & Pustjens, H. (2007). Het “hoger beroepsonderwijs”: een kwantitatieve verkenning. In M. Douerlungne (Red.), *Tertiair onderwijs. Een verkenning*. (pp. 11–28). Antwerpen: Garant.
- Van Den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. Van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Red.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1–10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van Den Akker, J., Berkien, J., Cachapuz, A., Ekholm, M., Handelzalts, A., Van der Hoeven, M. Hooghoff, H., ... Thürmann, E. (2005). Curriculum Development Re-invented. In J. Letschert (Red.), *Experiential Learning in schools and higher education* (pp. 1–135). Enschede: SLO: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Geraadpleegd van [http://www.slo.nl/downloads/Currdevelopment\\_\\_re-invented.pdf/download](http://www.slo.nl/downloads/Currdevelopment__re-invented.pdf/download)
- Van Den Akker, J., Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Geraadpleegd van [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010\\_forumgeneva/slo\\_persp2010\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/slo_persp2010_en.pdf)
- Van Den Akker, J., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Design Research from a Curriculum Perspective. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Red.), *Educational Design Research* (pp. 67–103). Londen: Routledge.
- van den Berg, E., & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor lerarenopleiders. Themanummer Onderzoek.*, 29(4), 20–26. Geraadpleegd van [http://www.lerarenopleider.nl/velon/ledensite/files/2008/12/29\\_4\\_3BergKouwenhoven.pdf](http://www.lerarenopleider.nl/velon/ledensite/files/2008/12/29_4_3BergKouwenhoven.pdf)

- Van der Steen, J., & Peters, M. (2014). Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 35(1), 71–84.  
<https://doi.org/10.1109/TDEI.2009.5211872>
- Visser, C. (2001). Succesvol verandermanagement door Appreciative Inquiry. Afscheid van probleemgerichte interventies. Geraadpleegd van <http://www.geniusgroups.nl/>
- Vlaamse Regering. (2005). Beleidsnota Onderwijs 2004-2009, 156(1), 1–190. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beleidsnota-2014-2019-onderwijs>
- Vlaamse Regering. (2008). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren. Geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13952>
- Vlaamse Regering. (2016a). Conceptnota aan de Vlaamse regering. Betreft: uitbouw van het hoger beroepsonderwijs, 1–28. Geraadpleegd van [https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Conceptnota\\_HBO5\\_VLAREG\\_20160325.pdf](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Conceptnota_HBO5_VLAREG_20160325.pdf)
- Vlaamse Regering. (2016b). Conceptnota aan de Vlaamse Regering. Betreft: Lerarenopleidingen versterken, wervende en kwalitatieve lerarenopleidingen als basispijler voor hoogstaand onderwijs. Geraadpleegd van [https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Conceptnota\\_lerarenopleiding\\_definitief.pdf](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Conceptnota_lerarenopleiding_definitief.pdf)
- Vlaamse Regering. (2018a). *Memorie van toelichting bij het ontwerp van decreet betreffende de uitbouw van de graduaatsopleidingen binnen de hogescholen en de versterking van de lerarenopleidingen binnen de hogescholen en universiteiten*. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/nl/nbwa-news-message-document/document/0901355780224935>
- Vlaamse Regering. (2018b). *Ontwerp van decreet betreffende de uitbouw van de graduaatsopleidingen binnen de hogescholen en de versterking van de lerarenopleidingen binnen de hogescholen en universiteiten*. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/nl/nbwa-news-message-document/document/0901355780224934>
- VLOR. (2016). Advies over de conceptnota ‘ Lerarenopleidingen versterken / wervende en kwalitatieve lerarenopleidingen als basispijler voor hoogstaand onderwijs ’. Geraadpleegd van <http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/ar-ar-adv-1516-024.pdf>
- VLUHR. (2012). *De onderwijsvisitatie specifieke lerarenopleiding. Een onderzoek naar de kwaliteit van de specifieke lerarenopleiding*. Geraadpleegd van [http://www.vluhr.be/media/docs/Visitatierapporten/VLUHR\\_SLO\\_boek1.pdf](http://www.vluhr.be/media/docs/Visitatierapporten/VLUHR_SLO_boek1.pdf)
- William, D. (2016). *Why teaching will never be a research-based profession (and why that's a Good*

*Thing*). Londen. Geraadpleegd van

[https://www.dylanwiliam.org/Dylan\\_Wiliams\\_website/Presentations.html](https://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Presentations.html)

Wilkins, C., & Comber, C. (2015). 'Elite' career-changers in the teaching profession. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1010–1030.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/berj.3183>

## Bijlagen

### Bijlage 1. Discussieleidraden

#### Discussieleidraad designteam bijeenkomst 1

- Definitieve samenstelling designteam – kennismaking
  - Wie is wie? Expertise
- Voorstelling van de structuur van de 3 opleidingen
  - Instapmomenten
  - Inhouden
  - Opleidingsduur
  - Opleidingsstructuur
- Bespreking convergenties tussen de opleidingen
  - Zijn er gemeenschappelijke kenmerken in de huidige aanpak?

#### Resultaat

- Designteam is compleet en de leden hebben kennis gemaakt
- Opdracht opleidingsteams: SWOT-analyse maken

#### Discussieleidraad designteam bijeenkomst 2

- Bespreking SWOT-analyses huidige opleidingen
  - Welke sterktes zijn in de huidige opleidingen aanwezig?
  - Welke zwaktes zijn in de huidige opleidingen aanwezig?
  - Welke kansen zien we in de toekomstige opleiding?
- Welke trajecten worden georganiseerd en via welke leerwegen?
- Welke doelen en inhouden willen we bereiken?
- Welke bedreigingen zien we in de toekomstige opleiding?
- Tot op welke hoogte wordt het programma van de Educatieve Graduaatsopleiding afgestemd op en samengebracht met de verkorte Educatieve Bacheloropleiding?

#### Resultaat:

- Designteam heeft zicht op de sterktes en zwaktes van de huidige opleidingen. De kansen en bedreigingen zijn in kaart gebracht en besproken.
- Opdracht opleidingsteams: Explorerend prototype ontwerpen

#### Discussieleidraad designteam bijeenkomst 3

- Explorerende prototypes: pluspunten en aandachtspunten
- Van drie explorerende naar één evolutionair prototype (= curriculumconcept)
- Welke hoofdlijnen herkennen we in de explorerende prototypes?

- Hoe worden de richtlijnen van decreet en hogeschool hierin gevolgd?
- Welke leerlijnen moeten in het programma opgenomen worden?
- Welke opleidingsthema's komen aan bod?
- Hoe worden de basiscompetenties van het beroepsprofiel in het programma vertaald?
- Welke vakdidactische clustering hanteren we?
- Wat zijn implicaties voor de praktische organisatie?

Resultaat:

Evolutionair prototype is opgesteld, het curriculumconcept is uitgewerkt

#### **Discussieleidraad designteam bijeenkomst 4**

- Aanpassingen evolutionair prototype (= curriculumconcept)
  - Semestriële organisatie
  - Gaat het voortraject voor de Educatieve Graduaatsopleiding volledig als voortraject georganiseerd worden of kan een gedeelte als tussentraject?
  - Uitwerking drie leerlijnen
  - Verticale en horizontale samenhang
  - Volgtijdelijkheid
- Organisatie resonantie in focusgroep

Resultaat:

Evolutionair prototype (= curriculumconcept) heeft drie leerlijnen (profilering, didactisch en pedagogisch).

Aanzet inhoudelijke invulling van de 30 extra studiepunten voor de graduaat.

#### **Discussieleidraad designteam bijeenkomst 5**

- Aanpassingen evolutionair prototype (= curriculumconcept)
  - Schematische weergave van programma verfijnen
  - Benaming onderdelen
  - Pijlen die volgtijdelijkheid aangeven
- Extra studiepunt per opleidingsonderdeel voor educatieve graduaat?
- Organisatie contact- en afstandsonderwijs
- Aanzet concordantietabellen
- Van curriculumconcept naar TNO: aanduiden 'schrijver'

Resultaat:

Evolutionair prototype (= curriculumconcept) heeft drie meer uitgewerkte leerlijnen (profilering, didactisch en pedagogisch). Inhoudelijke invulling van de 30 extra studiepunten voor de graduaat is duidelijk.



### **Discussieleidraad designteam bijeenkomst 6**

- Procedure erkenning nuttige ervaring: hoe ondersteunen?
- Evolutionair prototype (= curriculumconcept) cfr visie hogeschool cfr richtlijnen Vlaamse regering
- Duur van de opleiding (min en max)
- Opleidingsonderdelen: inhouden studiepunten
- Inhoud opleidingsonderdelen voortraject en leerlijn profilering
- Trajecten: model, individueel en LIO
- Educatief verlof voor studenten in stagemodules
- Lesmomenten
- Vervolledigen antwoorden op vragen vorige vergadering.

#### **Resultaat:**

Evolutionair prototype (= curriculumconcept): inhouden van voortraject en leerlijn profilering zijn opgesomd.

### **Discussieleidraad designteam bijeenkomst 7**

- Inhoud opleidingsonderdelen didactische leerlijn
  - Wat houdt didactische basis in?
  - Welk materiaal gebruiken in de ateliers?
  - Welke opdrachten in didactische ateliers?
  - Vakdidactiek: raamwerk inhoud en clustering
- Inhoud opleidingsonderdelen pedagogische leerlijn
  - Pedagogische basis: hoe ingevuld?
  - Leerlingbegeleiding en coaching
  - Diversiteit en klasmanagement
  - EHBO?

#### **Resultaat:**

Evolutionair prototype (= curriculumconcept): inhouden van didactische en pedagogische leerlijnen zijn opgesomd.

### **Discussieleidraad designteam bijeenkomst 8**

- Concretisering missie en visie in TNO
  - (em)passie
  - Ondernemend en innovatief
  - (Inter)nationaal samen(net)werken
  - Multi- en disciplinariteit

- Opstellen werkgroepen: wie neemt deel aan welke groep en wat wordt er inhoudelijk besproken?
- Stage
- Vrijstellingen/concordantie
- Organisatie
- Vakdidactiek

Resultaat
-----------

Missie en visie uitgeschreven en werkgroepen opgericht.

<b>Discussieleidraad designteam bijeenkomst 9</b>
---

- Concretisering programma op basis van resultaat werkgroepen:
- Stage
  - Hoeveel uren in totaal?
  - Verdeling over het programma?
  - Invulling?
- Vrijstellingen/concordantie
  - Wat met studenten die vanaf september 2019 overschakelen?
  - Scenario's afhankelijk van reeds gepresteerde studiepunten
- Vakdidactiek
  - Hoe clusteren?
  - Hoe organiseren?

Resultaat
-----------

- Stage:
  - Professionele basis: 4u
  - Atelier: 4u
  - Vakdidactische stage 1: 16u (+4u participerende observatie)
  - Vakdidactische stage 2: 16u (+4u participerende observatie)
- Vrijstellingen/concordantie: uitgewerkt in verschillende scenario's voor beide SLO's
- Vakdidactiek: besloten tot lijst van clusters: 1. Techniek, 2. Lichaamsverzorging, 3. Gezondheidszorg, 4. Gedrag en maatschappij, 5. Business en IT, 6. Kunst en creatie, 7. Voeding en horeca

<b>Discussieleidraad designteam bijeenkomst 10</b>
--

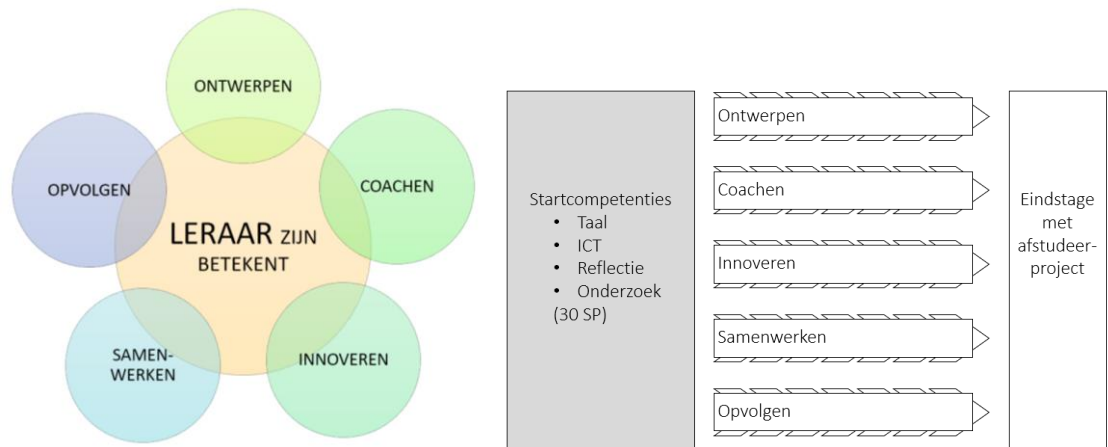
- Bespreking TNO

Resultaat
-----------

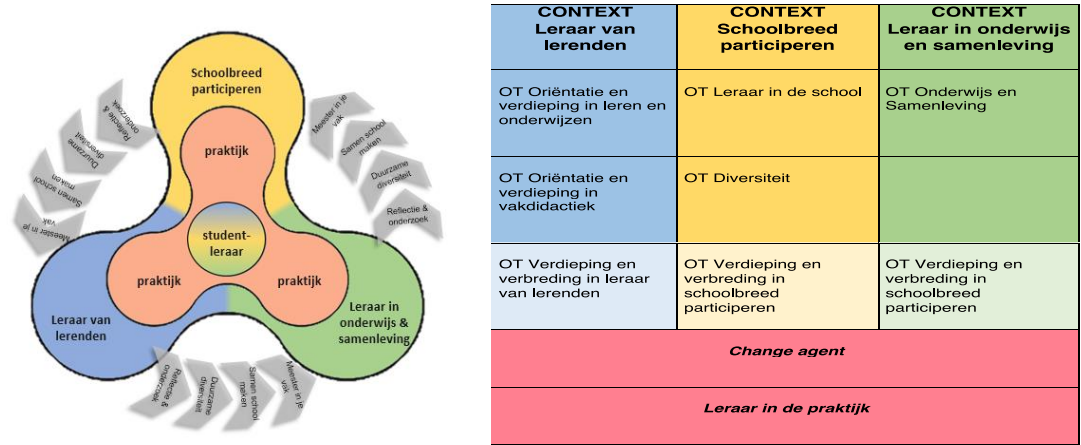
- TNO

Bijlage 2. Prototypes

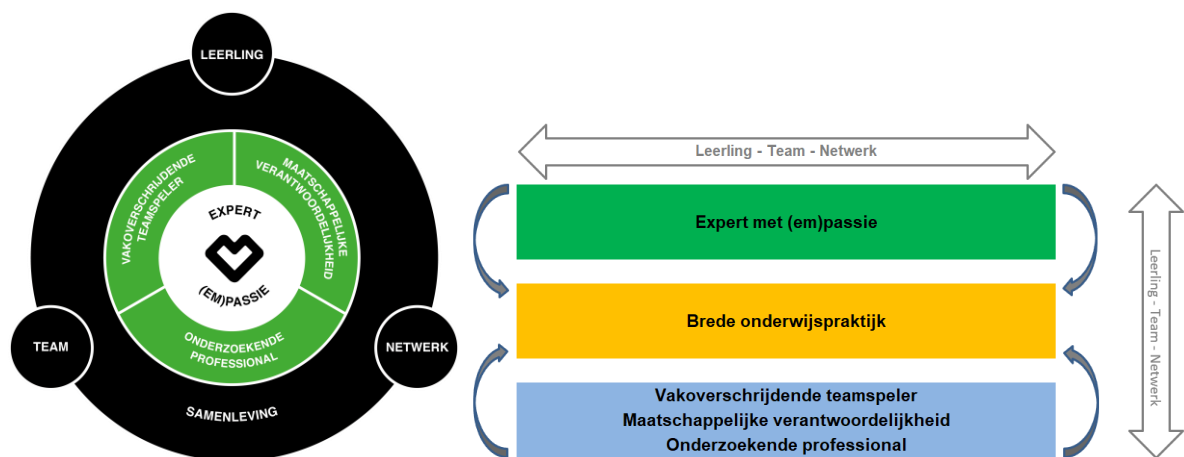
2.1 Explorerende prototypes



Figuur 2.1.1. Explorerend prototype CVO 1

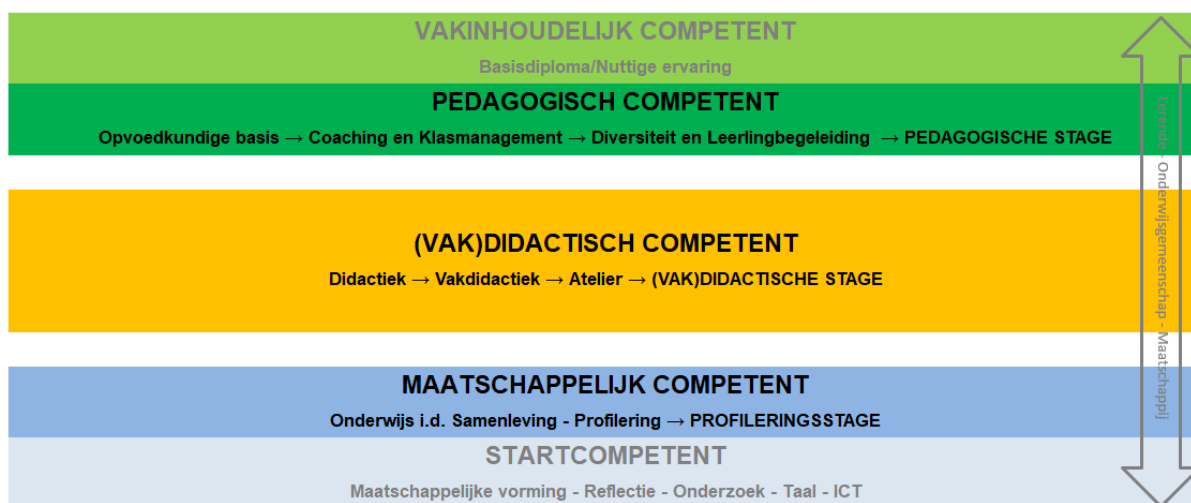


Figuur 2.1.2. Explorerend prototype CVO 2



Figuur 2.1.3. Explorerend prototype Hogeschool

## 2.2 Evolutionair horizontaal prototype



Figuur 2.2.1. Explorerend horizontaal prototype van de Educatieve Graduaatsopleiding

## 2.3 Evolutionair verticaal prototype

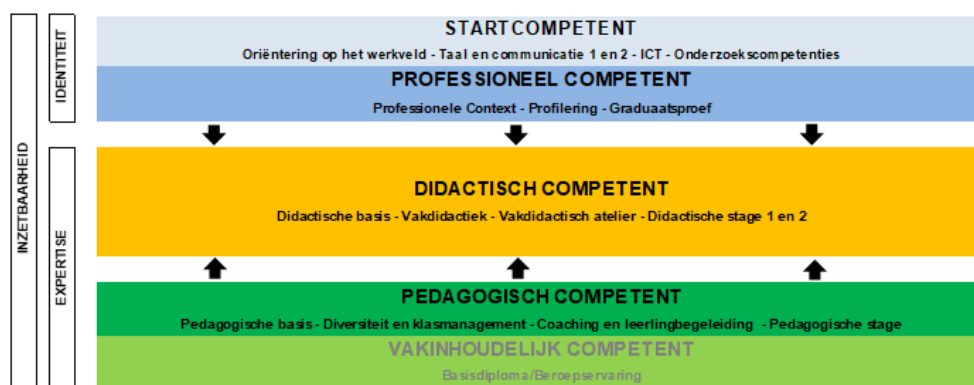
Vanuit het uitstroomprofiel van onze gegradueerde leraar wordt een visie geformuleerd op hoe de lerarenopleiding vormgegeven wordt. Deze visie wordt gedragen door drie fundamenten: expertise, identiteit en inzetbaarheid. Expertise is prioritair in de opleiding. Deze expertise is van velerlei aard: vakinhoudelijk, didactisch en pedagogisch. De instromers in de Educatieve Graduaatsopleiding bezitten de vakinhoudelijke expertise reeds vanuit hun vooropleiding en/of beroepservaring. In de opleiding wordt dus maximaal ingezet op het ontwikkelen van vakdidactische en pedagogische expertise. Het tweede fundament van de opleiding is identiteit: er is tijd en ruimte voorzien voor talentontwikkeling en profilering. Hierdoor betreedt de afgestudeerde leraar de arbeidsmarkt met een persoonlijk leraarsprofiel. Het laatste fundament wordt gevormd door de inzetbaarheid van onze afgestudeerde leraar. Er wordt sterk ingezet op gecontextualiseerd leren. De werkplek vormt zowel het vertrekpunt als het eindpunt van de opgezette leerprocessen. De studenten worden voorbereid op de variëteit van het werkveld (alle onderwijsnetten, diverse contexten, doelgroepen en settings) onder andere door brede stages, waardoor van de studenten een flexibele en geëngageerde houding verwacht wordt.

De opleiding wordt georganiseerd in een regulier traject en een LIO-traject. Het regulier traject richt zich tot studenten met relevante beroepservaring die de stap willen zetten naar het onderwijs. Zij zijn doorgaans niet voltijds beschikbaar voor de opleiding aangezien zij een beroep uitoefenen en hebben nog geen of slechts een kleine onderwijsopdracht. Het LIO-traject is bedoeld voor leerkrachten die reeds les geven en nog geen lerarendiploma hebben. In wat volgt komt achtereenvolgens de jaarorganisatie, structuur, inhoud, opbouw en samenhang van het curriculum in beide trajecten aan bod. Tot slot wordt ingegaan op de werkvormen.

De Educatieve Graduaatsopleiding telt 90 studiepunten. Het modeltraject in het regulier traject bevat drie trajectschijven, elk opgedeeld in twee semesters. Het modeltraject in het LIO-traject bevat twee trajectschijven. De opleiding is flexibel georganiseerd met twee instapmomenten, nl. september en februari. In de modeltrajecten van het regulier en het LIO-traject zijn wekelijks twee contactmomenten van telkens drie lesuren voorzien, waarbij de student de keuze heeft tussen meerdere momenten (verschillende weekavonden, zaterdagvoormiddag of weekdays). Afhankelijk van de beschikbaarheid en de tijd die de student kan investeren, kan hij de opleiding over een kortere of langere termijn spreiden.

Vanuit de visie op de Educatieve Graduaatsopleiding, met drie fundamenteën (expertise, identiteit, inzetbaarheid), wordt het curriculum vormgegeven. Om overzicht en transparantie te bekomen zijn alle leerinhouden geclusterd. Het curriculum is opgebouwd uit vier clusters die onder de schematische voorstelling (zie Figuur 2.3.1) bondig toegelicht worden. De vakinhoudelijke competenties (lichtgroen) zijn reeds verworven vanuit de basisopleiding en/of nuttige beroepservaring en komen dus verder niet aan bod. In elke cluster zit een praktijkcomponent vervat. In het regulier traject gaat dit om opleidingspraktijk en pre-servicepraktijk, terwijl dit in het LIO-traject gaat om in-servicepraktijk (werkplekleren). De verschillen tussen het regulier en LIO-traject qua praktijkcomponent worden verder in dit dossier belicht.

Aan de hand van deze vier clusters wordt de brede professionaliteit van een leraar uitgedrukt. Vanuit opleidingsperspectief worden de inhouden gefaseerd aangeboden. Aan het einde van het traject vormen de inhouden een geïntegreerd geheel.



Figuur 2.3.1. Explorerend verticaal prototype van de Educatieve Graduaatsopleiding

Ten eerste is er de cluster Startcompetent. De leerinhouden in deze cluster focussen op het ontwikkelen van ondersteunende inzichten en vaardigheden ter versterking van het profiel van de graduaatsstudenten. In het opleidingsonderdeel Oriëntering op het werkveld oriënteert de student zich op het Vlaamse onderwijslandschap, het werkveld en het lerarenberoep. Hierbij volgt hij ook de onderwijsactualiteit op. In de opleidingsonderdelen Taal en communicatie 1 en 2 wordt gewerkt aan de schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid van de student. ICT focust op een aantal basisvaardigheden wat betreft ICT-gebruik en -toepassingen. In het opleidingsonderdeel Onderzoekskompetenties ligt de klemtoon op het aanbrengen van elementaire informatie- en onderzoeksvaardigheden. In deze

opleidingsonderdelen worden alle kennis en vaardigheden aangebracht in functie van het lerarenberoep, vanuit concrete voorbeelden, situaties en casussen.

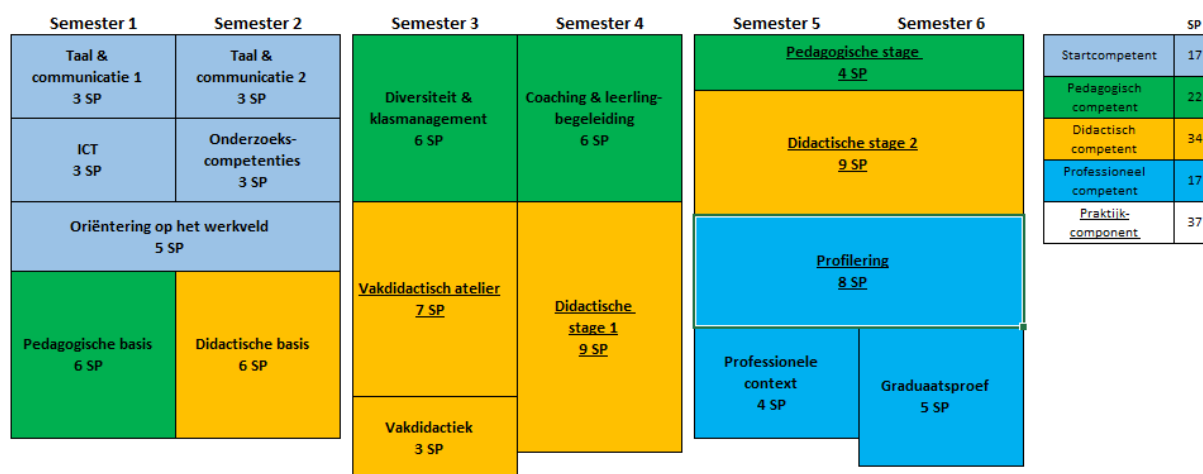
In de tweede cluster Professioneel competent ligt de focus op het ontwikkelen en versterken van de persoonlijke professionaliteit van de leraar met de mogelijkheid zich te profileren in een deelaspect. Deze cluster bevat de opleidingsonderdelen Professionele context, Profileren en Graduaatsproef. Het opleidingsonderdeel Professionele context omvat het statuut van de leraar, de rechtspositie van de leerlingen, ouders en leerkracht. Met het opleidingsonderdeel Profileren kan de student zich profileren. Hij volgt een keuzemodule uit een ruim aanbod (bv. methodeonderwijs, meertaligheid, schoolloopbaanbegeleider, diversiteitscoach, ...) en/of vervult een aantal diverse persoonlijke engagementen (bv. toezicht houden, secretariaatsstage, oudercontacten of klassenraden bijwonen, examen opstellen en verbeteren, excursie organiseren, ...). Hierbij vormt reflectie op zijn leraarsprofiel de rode draad. Voor de Graduaatsproef voert de student een praktijkgericht onderzoek uit met als doel zijn eigen (onderwijs)praktijk te optimaliseren.

De derde cluster Didactisch competent belicht het vormgeven, begeleiden en evalueren van (onderwijs)leerprocessen vanuit een didactische invalshoek. De opleidingsonderdelen van (vak)didactische aard krijgen hierin een plaats. In het opleidingsonderdeel Didactische basis worden de verschillende didactische elementen (beginsituatie, doelstellingen, werkvormen, evaluatie, ...) besproken. In Vakdidactiek worden de algemene didactische kaders vertaald naar de specifieke didactiek voor een cluster van vakken o.b.v. een aantal voorgeschreven rubrieken die in elke vakdidactiek aan bod zal komen. In Vakdidactisch atelier oefent de student pedagogisch-didactische vaardigheden in een gesimuleerde situatie. In de opleidingsonderdelen Didactische stage 1 en Didactische stage 2 loopt de student stage in een secundaire school en/of een andere setting. De verwachtingen die gesteld worden t.a.v. het beheersen van de competenties verschillen in de twee stages.

In de vierde cluster Pedagogisch competent komen competenties op vlak van diversiteit, klasmanagement en begeleiding aan bod. In het opleidingsonderdeel Pedagogische basis worden pedagogische en psychologische basiskaders aangereikt in functie van de onderwijspraktijk. In Diversiteit en klasmanagement komen inhouden aan bod die focussen op het omgaan met groepen van leerlingen en diversiteit, zoals motiveren van leerlingen, leiderschapstijlen en binnenklasdifferentiatie. In het opleidingsonderdeel Coaching en leerlingbegeleiding ligt de klemtoon op waarderen coachen, het voeren van gesprekken, zorgcontinuüm, handelingsgericht werken en leerlingbegeleiding. In de Pedagogische stage toont de student in een authentieke situatie dat hij pedagogisch competent is (bv. stage in een tutoring-project of in een cel leerlingbegeleiding).

De opbouw van het curriculum in het regulier traject wordt visueel weergegeven in Figuur 6. Het modeltraject wordt gespreid over zes semesters, gezien de opleiding zich hoofdzakelijk richt op zij-instromers met een job. Afhankelijk van de tijd die een student kan investeren, kan hij het opleidingstraject sneller doorlopen (minimumduur is drie semesters) of net meer spreiden. Om het profiel van de studenten van de Educatieve Graduaatsopleiding te versterken, wordt in de eerste twee

semesters voornamelijk ingezet op de leerinhouden uit de cluster Startcompetent. Daarnaast start de student met de theoretische basis uit de clusters Pedagogisch en Didactisch competent. Het aandeel van opleidingsonderdelen uit de cluster Didactisch competent neemt toe in gewicht in de tweede trajectschijf. De student volgt Vakdidactiek en vertaalt de algemene didactische inzichten naar zijn vak(gebied). In het Vakdidactisch atelier wordt de student voorbereid op de eigenlijke lesstage. De klemtoon ligt hoofdzakelijk (maar niet uitsluitend) op simulatie. In semesters 4, 5 en 6 ligt de klemtoon dan uitsluitend op pre-servicetraining. In semester 5 en 6 zetten we in op de persoonlijke profilering als leraar via de opleidingsonderdelen uit de cluster Professioneel competent. We leveren startbekwame en inzetbare leraren af via de opleidingsonderdelen Didactische stage 2, Pedagogische stage, Profilering en de Graduaatsproef waarin de OLR geïntegreerd aan bod komen. In regel met de decretale bepaling van een studieomvang van ten minste 30 studiepunten voor de praktijkcomponent, worden er in de opleiding 37 studiepunten besteed aan de praktijkcomponent.



Figuur 2.3.2. Modeltraject van de reguliere Educatieve Graduaatsopleiding.

De student met een LIO-statuuat kan de opleiding in twee trajectschijven afronden (zie Figuur 7). Afhankelijk van zijn aanstelling als leerkracht kan hij de praktijkcomponent vervullen door in-servicetraining via de opleidingsonderdelen LIO 1 en LIO 2. De student kan deze opleidingsonderdelen volgen in trajectschijf 1, trajectschijf 2 of in beide trajectschijven. Door de opsplitsing in twee opleidingsonderdelen (LIO 1 en LIO 2) wordt eveneens de mogelijkheid voorzien om over te stappen van het LIO-traject naar het regulier traject en omgekeerd. LIO 1 is het equivalent voor de opleidingsonderdelen Vakdidactisch atelier en Didactische stage 1 uit het regulier traject. LIO 2 is het equivalent voor de opleidingsonderdelen Didactische stage 2 en Pedagogische stage uit het regulier traject. Indien de leraar-in-opleiding ten minste 500 uren presteert op jaarbasis, kan hij LIO 1 en LIO 2 volgen in het jaar dat hij tewerkgesteld is als leraar. Indien hij een langere aanstelling heeft (minimum 2 schooljaren) in een kleiner opdrachtvolume (minimum 250 uren op jaarbasis) kan hij in trajectschijf 1 LIO 1 opnemen en in trajectschijf 2 LIO 2. Indien de student gestart is met de opleiding in het regulier

traject en hierin Vakdidactisch atelier en Didactische stage 1 afgelegd heeft, kan hij, wanneer hij aangesteld wordt als leraar voor minstens 250 uren op jaarbasis, starten met LIO 2. Indien de student LIO 1 gevolgd heeft en het schooljaar nadien geen lesopdracht van voldoende omvang meer heeft, kan hij overstappen naar het regulier traject en de opleidingsonderdelen Didactische stage 2 en Pedagogische stage opnemen. Er is aldus een maximale verwevenheid tussen beide trajecten.

Net zoals in het regulier traject wordt in de eerste trajectschijf van het LIO-traject ingezet op de leerinhouden uit de cluster Startcompetent om het profiel van de studenten te versterken. Daarnaast start de student met de basis uit de clusters Pedagogisch en Didactisch competent en volgt hij Vakdidactiek. In de tweede trajectschijf wordt, net als in het regulier traject, gefocust op de persoonlijke profilering als leraar via de opleidingsonderdelen uit de cluster Professioneel competent. De LIO realiseert de praktijkcomponent via in-servicetraining (werkplekleren) in de school van tewerkstelling. In de opleidingsonderdelen LIO 1 en LIO 2 ontwikkelt de student zijn competenties door ervaringen op te doen op de werkplek, te reflecteren, te evalueren en bij te sturen. Bovendien zal hij de competenties die hij via zijn job verwerft kunnen integreren in de inhouden van de opleiding. Zo ontstaat er voor de LIO een wisselwerking tussen de inzichten, vaardigheden en attitudes verworven op de werkplek enerzijds en de opleiding anderzijds. Alle OLR worden ontwikkeld in de opleidingsonderdelen LIO 1 en LIO 2.

Semester 1	Semester 2	Semester 3	Semester 4	SP	
Taal & communicatie 1 3 SP	Taal & communicatie 2 3 SP	Diversiteit & klasmanagement 6 SP	Coaching & leerling-begeleiding 6 SP	Startcompetent	17
ICT 3 SP	Onderzoeks-competenties 3 SP	<u>Profilering</u> 8 SP		Pedagogisch competent	18
<u>Oriëntering op het werkveld</u> 5 SP				Didactisch competent	9
Didactische basis 6 SP	Pedagogische basis 6 SP	Professionele context 4 SP	Graduaatsproef 5 SP	Professioneel competent	17
Vakdidactiek 3 SP		<u>LIO 2</u> 13 SP		Werkplekleren (in-service)	29
<u>LIO 1</u> 16 SP				<u>Praktijkcomponent</u>	37

Figuur 2.3.3. LIO-traject van de reguliere Educatieve Graduaatsopleiding.

Het curriculum van de Educatieve Graduaatsopleiding is evenwichtig opgebouwd in die zin dat elk OLR doorheen het curriculum aan bod komt en er in verschillende opleidingsonderdelen aan dezelfde



OLR gewerkt wordt. Op die manier worden de OLR gefaseerd verworven. Figuur 2.3.4 geeft een overzicht van de groeistappen of beheersingsniveaus per OLR in relatie tot de opleidingsonderdelen. Hierbij worden vier competentieniveaus onderscheiden, waarbij de evaluatie telkens overeenkomstig de doelen van het opleidingsonderdeel gebeurt: (a) bouwstenen, (b) elementair niveau, (c) doorgroeiniveau en (d) integratieniveau.

Opleidingsspecifieke leerresultaten												
Opleidingsonderdelen		SP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Trajectschijf 1	Oriëntering op het werkveld	5	B	B	B		B		B	B	B	B
	Taal en communicatie 1	3			E		E	B		B	B	B
	Taal en communicatie 2	3	E	B	E		E	B	B	E		
	ICT	3	E		B	B	B		B	B		B
	Onderzoekscompetenties	3	B	B	B		B		B	B	B	B
	Didactische basis	6	E	E	E		E				E	E
Trajectschijf 2	Pedagogische basis	6		E								E
	Vakdidactiek	3	E	E	E	E	E		E			E
	(Vak)didactisch atelier	7	D	D	D	D	D		D			
	Didactische stage 1	9	D	D	D	D	D		D			D
	Diversiteit en klasmanagement	6	D	D		D	E	E	E		E	E
	Coaching en leerlingbegeleiding	6	D	D		E	D	D	D	D	E	E
Trajectschijf 3	Professionele context	4		D		D	D	D	E	D	D	D
	Profilering	8	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
	Graduaatsproef	5	I	I	I	I	I		I	I		I
	Didactische stage 2	9	I	I	I	I	I		I			I
	Pedagogische stage	4	I	I	I	I	I	I	I	I	I	

Figuur 2.3.4. Opleidingsspecifieke leerresultaten per opleidingsonderdeel van de Educatieve Graduaatsopleiding.

Doorheen de opeenvolgende trajectschijven gebeurt globaal genomen een geleidelijke overgang van bouwstenen/elementair niveau over doorgroeiniveau naar integratieniveau. Bijgevolg zijn voor elk OLR de vier niveaus van competentiebeheersing aanwezig. De opleidingsonderdelen uit de cluster Startcompetent (lichtblauw) focussen op bouwstenen en het elementair niveau. Dit is in overeenstemming met de visie om in te zetten op het ontwikkelen van inzichten en vaardigheden ter versterking van de student met een graduaatsprofiel. Daarnaast is er een duidelijke opbouw van de leerinhouden van meer algemeen naar verbredend en verdiepend. In de cluster Didactisch competent is deze leerlijn als volgt zichtbaar: we starten met algemene didactische kaders en inzichten (Didactische basis). Hierna volgt een vertaling naar vakdidactische competenties, waarna deze geïntegreerd wordt in Didactische stage 1 en 2. Ook in de cluster Pedagogisch competent worden de leerinhouden gradueel opgebouwd. Vanuit de Pedagogische basis worden er kaders qua klasmanagement, coaching en leerlingenbegeleiding aangebracht. In de Pedagogische stage worden de competenties uit de cluster Pedagogisch competent geïntegreerd. Tot slot worden ook de opleidingsonderdelen uit de cluster Professioneel competent gradueel opgebouwd. Om de persoonlijke professionaliteit van zichzelf als leraar te versterken, leert de student eerst de professionele context waarin hij tewerkgesteld zal worden beter kennen, waarna hij zich profileert in één of meerdere thema's.

Competentiegericht opleiden impliceert een wisselwerking tussen theorie en praktijk. Theoretische concepten en kaders worden geïntegreerd in de praktijk en omgekeerd worden de praktijkervaringen gekaderd in de theorie, in overeenstemming met het PXL-model voor authentiek onderwijs. In de opleidingsonderdelen binnen de vier clusters worden leerervaringen nagestreefd door gebruik te maken

van gevarieerde en activerende werkvormen waarbij het leren door de student centraal staat. Hierbij wordt vertrokken vanuit authentieke contexten om de theoretische kaders betekenis te geven. Wanneer essentiële competenties moeten worden ingeoefend (bijvoorbeeld m.b.t. klasmanagement) gebeurt dit aan de hand van simulatie-oefeningen.

De student kan voor de theoretische opleidingsonderdelen kiezen voor blended learning (combinatie van face-to-face onderwijs en afstandsonderwijs) of afstandsonderwijs, met uitzondering van Vakdidactiek. **Vakdidactiek** wordt voor iedereen in afstandsonderwijs aangeboden. Afhankelijk van de vooropleiding en/of de erkende nuttige beroepservaring van de student wordt hij ingedeeld in één van volgende clusters wat betreft vakdidactiek: Techniek & Technologie, Lichaamsverzorging, Gezondheidszorg, Gedrag & Maatschappij, Business & IT, Kunst & Creatie of Voeding & Horeca. Binnen deze clusters wordt er gestreefd naar een domeinbrede vakdidactiek omwille van de domeinbevoegdheid van de student. Vakdidactiek wordt samen gevolgd met **Vakdidactisch atelier** aangezien er gewerkt wordt met een inhaaksysteem waarbij de student telkens een theoretische onderbouwing van de vakdidactiek moet doornemen die dan vervolgens in de praktijk gebracht wordt tijdens de ateliermomenten. Eenzelfde vakdidacticus is verantwoordelijk voor de opleidingsonderdelen Vakdidactiek en Vakdidactisch atelier.

### Bijlage 3. Beslissingsmatrix

Een ontwerpvereiste komt niet (0), beperkt en/of globaal (1) of concreet en gedetailleerd (2) voor.

Tabel 3.1

*Beslissingsmatrix per prototype*

<b>Beslissingsmatrix prototypes programma educatieve graduaatsopleiding</b>	Explorerend prototype	Evolutionair prototype	
		Hor	Vert
<b>1. Visie</b>			
1.1 De opleiding weerspiegelt de visie van de hogeschool.	1	2	2
1.2 De opleiding voorziet mogelijkheden voor alle studenten (iedereen is anders).	0	1	2
1.3 De opleiding geeft blijk van activerend onderwijs.	0	0	2
1.4 De opleiding voorziet een groei in zelfstandigheid.	1	1	2
1.5 De opleiding getuigt van laagdrempeligheid tussen studenten en coaches.	0	0	1
<b>2. Leerdoelen</b>			
2.1 De opleiding voorziet mogelijkheden voor de student om zich te profileren door keuzeopdrachten en -vakken.	0	1	2
2.2 De opleiding streeft alle basiscompetenties van het beroepsprofiel na.	1	1	2
2.3 De opleiding streeft alle domeinspecifieke leerresultaten van de Educatieve Graduaatsopleiding.	0	0	2
2.4 De opleiding formuleert competenties in beheersingsniveaus.	0	0	1
2.5 De opleiding voorziet een groei in autonomie voor de studenten.	0	1	2
<b>3. Leerinhoud</b>			
3.1 De opleiding behandelt taal.	1	2	2
3.2 De opleiding behandelt ICT.	1	2	2
3.3 De opleiding behandelt vakdidactiek.	1	2	2
3.4 De opleiding behandelt klasmanagement.	1	2	2
3.5 De opleiding behandelt praxisonderzoek.	0	1	2
3.6 De opleiding behandelt diversiteit.	1	2	2
3.7 De opleiding speelt in op maatschappelijke ontwikkelingen.	0	1	1
3.8 De opleiding voorziet theorie en praktijk.	1	1	2
<b>4. Leeractiviteiten</b>			
4.1 De studenten doen aan werkplekleren.	0	0	1
4.2 De studenten lopen stage (minimum 30 studiepunten praktijk).	1	1	2
4.3 De studenten leren van authentieke opdrachten.	0	0	1
4.4 De studenten oefenen vaardigheden in opleidingspraktijk.	1	1	2
4.5 De leeractiviteiten zijn opgebouwd in stijgende moeilijkheidsgraad.	0	0	2
<b>5. Docentenrollen</b>			
5.1 De docenten voorzien begeleiding op vakdidactisch en onderwijskundig vlak.	0	0	1
5.2 De docenten gaan een dialoog aan met studenten en werkveld.	0	0	1
5.3 De docenten volgen het traject van de student op.	0	0	1
<b>6. Bronnen en materialen</b>			
6.1 De opleiding voorziet evidence based cursusmateriaal.	0	0	1
6.2 Het studiemateriaal is aangepast aan blended leren.	0	0	1
<b>7. Leeromgeving</b>			
7.1 De lessen worden ingericht aan de hogeschool.	2	2	2
7.2 De opleiding organiseert stage in de stageschool.	2	2	2
7.3 Voor studenten die lesgeven voorziet de opleiding werkplekleren (LIO-traject).	1	1	2
<b>8. Tijd</b>			
8.1 Er is de mogelijkheid tot flexibele planning o.b.v. beschikbaarheid student.	1	1	2
8.2 De contactmomenten zijn combineerbaar zijn met een job (dag, avond, weekend).	1	1	2
8.3 Er is afstandsonderwijs voorzien i.f.v. studieplanning van de student.	1	1	1
8.4 De totale tijdsbesteding van de opleiding is 90 studiepunten.	1	2	2
8.5 De hogeschool voorziet een semestriële organisatie	2	2	2
<b>9. Toetsing</b>			
9.1 De professionele groei van de student wordt met een portfolio in kaart gebracht.	1	1	1
9.2 De onderzoekscompetenties worden getoetst door onderzoeksopdrachten.	1	1	2

## Bijlage 4. Organisatie focusgroep studenten

### Doel

Hoofddoel van de focusgroepsdiscussie is het creëren van een draagvlak en het inwinnen van feedback over de Educatieve Gradaatsopleiding.

Andere doelen zijn:

- Scherp krijgen van (consensus over) sterktes van het huidige prototype;
- Scherp krijgen van (consensus over) knelpunten en punten ter verbetering;
- Prioriteren van knelpunten en verbeterpunten; verdelen in ‘nu aanpakken’ en ‘aanpak in toekomst’ (randvoorwaarden);
- Mogelijke oplossingen of alternatieven bedenken voor de knelpunten.

### Onderzoeksvragen

1. Wat zijn volgens studenten de sterktes van het huidige prototype van de opleiding?
2. Wat zijn de volgens studenten knelpunten en verbeteringspunten van het huidige prototype van de opleiding (m.b.t. algemeen, stage, vakdidactiek, voortraject en theorie).
3. Welke knelpunten vinden de deelnemers het meeste prioriteit hebben?
4. Voor welke knelpunten kunnen de deelnemers mogelijke oplossingen bedenken?
5. Met welke overige punten moet de designgroep rekening houden in het opleidingsprogramma maar kan deze groep niet aanpakken (parkeren)?

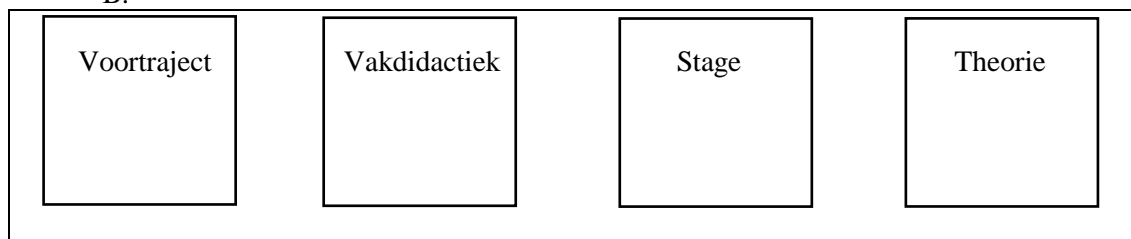
### Materiaal

1. Toestemmingsformulieren
2. iPad (opname)
3. PPT met programma, beamer en laptop
4. Grote post-it's in 2 kleuren (oranje en groen)
5. 4 grote flappen papier met deelthema's 'stage', 'vakdidactiek', 'voortraject' en 'theorie'
6. Stift per deelnemer
7. Bord:

A.

Sterktes die zeker bewaard moeten blijven	Parkeerzone	Problemen die door designteam bekeken en mogelijk aangepast moeten worden
<i>Groene post-it's</i>	<i>Oranje post-it's die niet besproken worden</i>	<i>Oranje post-it's die wel bediscussieerd worden</i>

B.

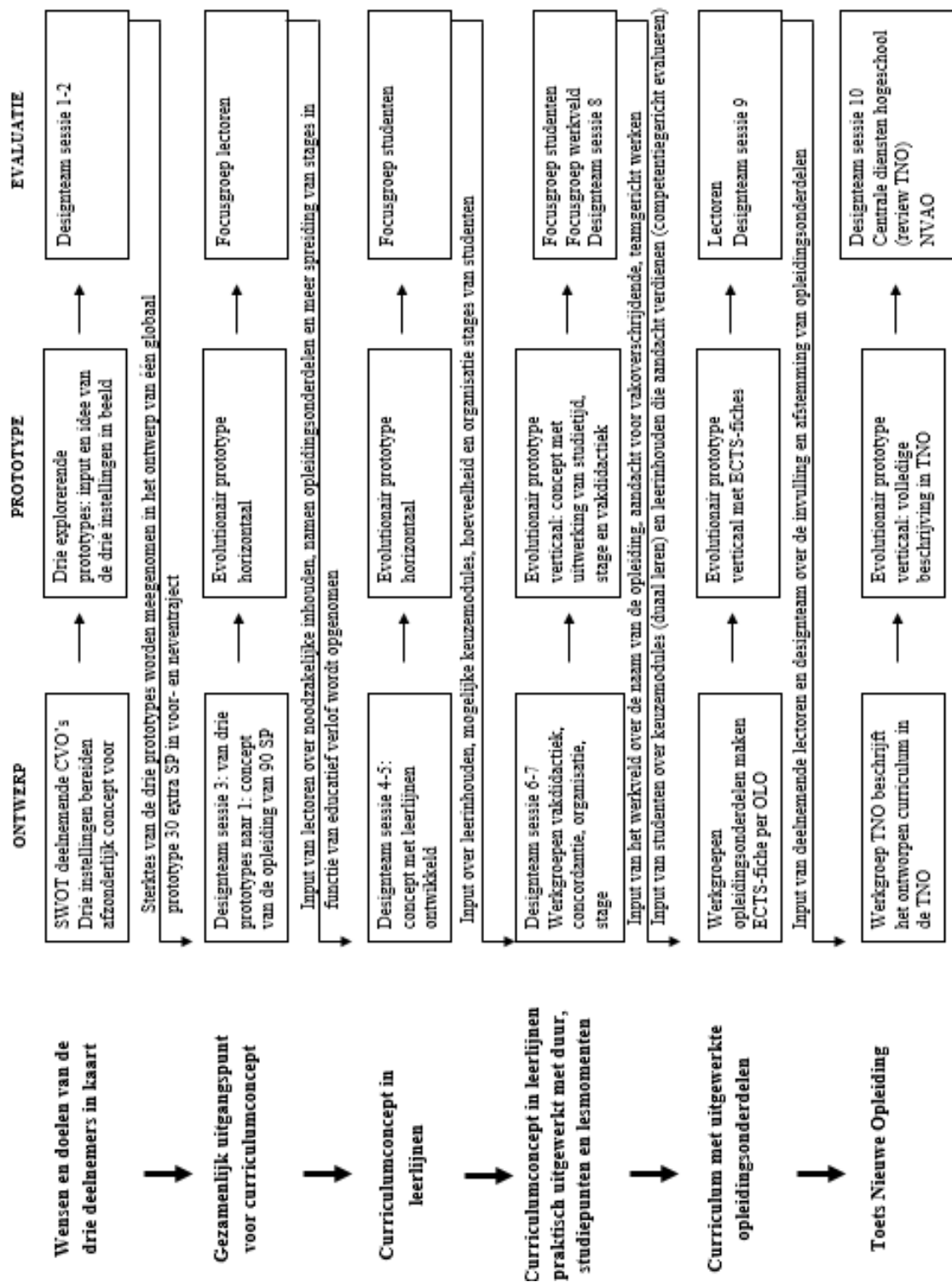


**Draaiboek**

	<b>Tijd</b>	<b>Duur</b>	<b>Wat</b>	<b>Wie</b>	<b>Uitkomst</b>
	19u45	15 min	Inloop		
1	20u	2 min	Welkom	Onderzoeker	
		5 min	Doel en programma focusgroep	Onderzoeker	
		2 min	Toestemmingsverklaring ondertekenen	Studenten	Toestemming studenten en garantie anonimiteit
		1 min	Geluidsrecorder aanzetten	Onderzoeker	Opname ifv transcriptie
2	20u10	10 min	<p>Walkthrough (korte presentatie) prototype opleiding:</p> <p><b>KADER EN ALGEMENE STRUCTUUR</b></p> <p>Inhoud:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visie/ profiel leerkracht die we willen opleiden (o.b.v. de X-factor van PXL)</li> <li>• Visie op de lerarenopleiding (meesterschap, inzetbaarheid, expertise, ...)</li> <li>• Voorwaarde (3j NE) en duurtijd traject (90 sp)</li> <li>• Structuur van de leerlijnen inclusief voortraject</li> <li>•</li> </ul>	Opleidings-verantwoorde-lijke	Studenten op de hoogte van het kader en algemene structuur van het programma
3	20u20	5 min	<p>Snelle evaluatie via jubel- en klaagmuur. Elke student krijgt oranje en groene post-it's en noteert minstens één jubelidee (groen) en één klaagidee (oranje). Eventuele hulpvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Waarom zou je voor dit programma kiezen? / Wat vind je goed aan dit programma?</li> <li>- Waarom zou je niet voor deze opleiding kiezen? / Wat zou je graag anders zien?</li> </ul> <p>De post-it's worden aan het bord gekleefd: links groen, rechts oranje.</p>	Studenten individueel	Eerste indruk individuele studenten in beeld
4	20u25	20 min	<p>Discussie kader en algemene structuur aan de hand van de post-it's (zie bord A)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat zouden jullie anders doen? Hoe? Waarom?</li> <li>- Waarmee moet het designteam rekening houden?</li> </ul>	Iedereen	Ideeën, alternatieven en suggesties in kaart brengen

5	20u45	10 min	<p>Walkthrough (korte presentatie) prototype opleiding: <b>DEELTHEMA'S</b></p> <p>Inhoud:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opleidingsonderdelen in de leerlijnen</li> <li>• Focus op inhoud voortraject, stage, vakdidactiek</li> </ul>	Opleidings-verantwoorde-lijke	Studenten op de hoogte van de vakken en inhouden, nadruk op inhoud voortraject, stage, vakdidactiek
6	20u55	5 min	<p>Stille brainstorm op flappen</p> <p>In het lokaal liggen 4 flappen verspreid, studenten noteren individueel hun indruk, vragen en bedenkingen over de deelthema's:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Voortraject</li> <li>2. Stage</li> <li>3. Vakdidactiek</li> <li>4. Theoretische modules (extra flap voor hun algemene bedenkingen over de theoretische modules; wat is van belang? Wat moet er zeker in?)</li> </ol>	Studenten individueel	Eerste indruk individuele studenten in beeld
7	21u	20 min	<p>Discussie deelthema's aan de hand van de flappen (zie bord B)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat zouden jullie anders doen? Hoe? Waarom?</li> <li>- Waarmee moet het designteam rekening houden?</li> </ul>	Iedereen	Ideeën, alternatieven en suggesties in kaart brengen
8	21u20	10 min	<p>Besluit</p> <p>Studenten bedanken voor hun deelname</p>	Onderzoeker	Besluit sessie

## Bijlage 5. Iteratief ontwerpproces



## **Bijlage 6. Interviewleidraad**

### Algemeen

- Doel
- Opname voor analyse
- Anonimiteit is gegarandeerd
- Toestemmingsformulier

### Kenmerken respondent

- Instelling
- Functie
- Aantal jaar ervaring in lerarenopleiding

### Interviewvragen

1. Waarom heb je deelgenomen aan het designteam? (motivatie)
2. Hoe was het voor jou om aan het designteam mee te werken?
3. Heb je de indruk dat er voldoende ondersteuning voorzien is om optimaal te kunnen functioneren? (emotioneel, tijd, ruimte)
4. Hoe heb je de interactie en openheid in het team ervaren? (samenhang, communicatie, bereidheid tot verandering)
5. Hoe heb je de organisatie van de bijeenkomsten van het designteam ervaren? (structuur, doelgerichtheid, efficiëntie, planning)
6. Is het (voorlopige) resultaat zoals verwacht? (wat wel, wat niet, waarom, eens, niet eens)
7. Wat ervaar je als bevorderend in het ontwerpproces en –resultaat? Wat stimuleert het designproces en resultaat? Welke voorwaarden moeten zeker vervuld zijn volgens jou?
8. Zijn er bepaalde zaken die je als belemmerend ervaart voor het ontwerpproces en –resultaat?
9. Heeft jouw participatie invloed op je professioneel functioneren? (wat geleerd, voorbeelden, ideeën opgedaan, aanpak bijgesteld)
10. Zijn er bepaalde zaken die je nog wilt vertellen die andere, toekomstige designteams kunnen helpen in hun aanpak en resultaat?



## Bijlage 7. Script analyse interviews

Tabel 7.1

*Analyse van interviews van designteamleden*

6 THEMA'S	43 CODES	Subthema's obv samengevoegde codes
1 bedenking curriculum	Code 2: afstandsonderwijs Code 9: doelgroep Code 42: vooruitstrevend	Inrichting afstandsonderwijs Aantrekkingskracht doelgroep Vooruitstrevendheid
2 bedenking werking designteam	Code 8: doel vergadering Code 11: efficiëntie Code 26: outcome vergaderingen Code 31: rol designteam Code 35: tijd Code 39: verwachtingen	Doel en outcome vergaderingen Efficiëntie en tijd bewaken Rol en verwachtingen designteam (her)definiëren
3 persoonlijke professionalisering	Code 12: professionalisering	
4 succesfactor curriculum	Code 1: aansluiting bestaande opleidingen Code 3: afstemming concurrentie Code 10: eenvoud Code 13: eigenaarschap Code 14: emancipatie Code 15: flexibiliteit Code 20: leerlijnen Code 29: profilering Code 33: stagepraktijk Code 34: theoretische basis Code 41: voortraject	Kenmerken: eenvoud, duidelijke leerlijnen, flexibiliteit, theoretische basis en praktijk Afstemming op doelgroep, bestaande opleidingen en concurrentie Leden designteam ervaren eigenaarschap Studenten emanciperen en profileren zich
5 succesfactor werking designteam	Code 4: agenda Code 5: appreciative inquiry Code 6: communicatie Code 7: daadkracht Code 25: voorbereiding vergaderingen Code 37: vergaderritme Code 43: werkgroepen	Werken volgens appreciative inquiry Organisatie overlegmomenten: agenda, voorbereiding en goed vergaderritme Instellen van werkgroepen Communicatie en daadkracht
6 voorwaarde designteam	Code 16: gelijkheid Code 17: grootte designteam Code 19: keuze instelling Code 18: informele babbels Code 21: loslaten Code 22: motivatie deelname Code 23: ondersteuning Code 24: openheid Code 27: personeel Code 28: persoonlijke contacten Code 30: rivaliteit Code 32: samenstelling designteam Code 36: verandering Code 38: vertrouwen Code 40: visie	Samenstelling designteam: diverse expertises en toekomstige personeelsleden Ingesteldheid: gelijkheid, openheid, bereidheid tot verandering Startactiviteiten: informele persoonlijke contacten en visieontwikkeling

## Bijlage 8. Toekomstige actiepunten

Tabel 8.1

*Actiepunten in het curriculumontwerp van de Educatieve Graduaatsopleiding*

Actiepunten
<p><b>1. Visie</b>                      1.5 De opleiding getuigt van laagdrempeligheid tussen studenten en coaches.                      Actiepunt: De concrete aanpak van trajectbegeleiding en interviews uitwerken.</p> <p><b>2. Leerdoelen</b>                      2.4 De opleiding formuleert competenties in beheersingsniveaus.                      Actiepunt: Gedetailleerde competentiematrix op basis van de basiscompetenties opstellen.</p> <p><b>3. Leerinhoud</b>                      3.7 De opleiding speelt in op maatschappelijke ontwikkelingen.                      Actiepunt: De keuzemodules voor het opleidingsonderdeel Profileren selecteren en uitwerken.</p> <p><b>4. Leeractiviteiten</b>                      4.1 De studenten doen aan werkplekleren.                      Actiepunt: invulling en aanpak van de LIO praktijkmodules / werkplekleren verder uitwerken                      4.3 De studenten leren van authentieke opdrachten.                      Actiepunt: contacten met werkveld herbekijken voor de invulling van vakdidactiek en stage</p> <p><b>5. Docentenrollen</b>                      5.1 De docenten voorzien begeleiding op vakdidactisch en onderwijskundig vlak.                      Actiepunt: in elke opleidingsonderdeel aandacht voor de begeleidersrol                      5.2 De docenten gaan een dialoog aan met studenten en werkveld.                      Actiepunt: in elk opleidingsonderdeel praktijk aandacht voor begeleidersrol lector en rol werkveld, concrete invulling werkveldcommissie                      5.3 De docenten volgen het traject van de student op.                      Actiepunt: trajectbegeleider aanduiden</p> <p><b>6. Bronnen en materialen</b>                      6.1 De opleiding voorziet evidence based cursusmateriaal.                      Actiepunt: cursusmateriaal concreet uitwerken obv ECTS-fiches                      6.2 Het studiemateriaal is aangepast aan blended leren.                      Actiepunt: opdrachten in blended in de elektronische leeromgeving uitwerken</p> <p><b>9. Toetsing</b>                      9.1 De professionele groei van de student wordt met een portfolio in kaart gebracht.                      Actiepunt: Vorm, inhoud en beoordeling van het leraarsportfolio van studenten concretiseren.</p>